

IMAGINARIOS DE CORPOREIDAD DE GÉNEROS DE ESTUDIANTES DE GRADOS 8 Y  
9 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA, DEVELADOS A TRAVÉS DEL  
TEATRO DEL OPRIMIDO COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN POPULAR



MAURICIO ORTIZ CHAVEZ

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR- SEDE SANTANDER DE QUILICHAO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

POPAYÁN

2018

IMAGINARIOS DE CORPOREIDAD DE GÉNEROS DE ESTUDIANTES DE GRADOS 8 Y  
9 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA, DEVELADOS A TRAVÉS DEL  
TEATRO DEL OPRIMIDO COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN POPULAR



MAURICIO ORTIZ CHAVEZ

Trabajo para optar al título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN POPULAR

Directora trabajo de investigación:

Mg. MARY CRUZ CASTRO QUINTERO

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR- SEDE SANTANDER DE QUILICHAO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

POPAYÁN, 2018

*A Mercedes Chávez, mi madre*

*En tu última noche me adelanté a decirte que este trabajo iba dedicado a ti, pues había pensado sorprenderte cuando ya lo hubiera concluido. Quería entregártelo en tus manos el día del grado, impreso y con tapa de lujo, me imaginaba tu cara de alegría, un abrazo, un beso y tu agradecimiento. Aun no logro explicarme porque decidí romper con mi plan, pero esa noche al decírtelo me regalaste una pequeña sonrisa, no dijiste nada, pero me quedare con ese gesto para siempre.*

## **Agradecimientos.**

La realización de un trabajo de tesis significa un gran esfuerzo personal pero también una gran alegría al darnos cuenta que siempre contamos con personas solidarias dispuestas a ayudarnos, orientarnos y facilitarnos el trabajo. Inicialmente mis agradecimientos van para la profesora Dolores Montaña, coordinadora del programa de Maestría Regional de Educación Popular en Santander de Quilichao por su arduo trabajo desde lo administrativo y pedagógico, cuestión compleja y difícil, pero principalmente por su sensibilidad y cariño expresado durante todo este tiempo. A la profesora Mary Cruz Castro por dedicarle tiempo y paciencia a la lectura de mis textos, por demás bastante defectuosos en su redacción y concepción, para terminar en cálidas sugerencias. También a mis profesores durante la maestría, así sea que tuve más afinidad con algunos no significa que no hubiese recibido aportes de cada uno, los cuales sin duda alguna trascienden desde la mera experiencia académica a la vida misma. A mis compañeras y compañeros de la maestría de los cuales guardare muy bonitos recuerdos y sobre todo la alegría de haber conocido personas sensibles y orientadas hacia la búsqueda de un mundo mejor, en donde nos sintamos incluidos en términos de la dignidad humana. Mención especial merece la compañera Ximena Figueroa quien me dio ayuda cuando más confundido estaba, dada mi escasa familiaridad con las dinámicas investigativas, demostrando toda su generosidad y solidaridad. Para ella y el resto del curso los mejores deseos.

Y por último a los integrantes de la Casa Cultural “El Chontaduro”, en especial a Vicenta Moreno. Aunque ya son varios los años que no he tenido la felicidad de trabajar con ustedes, lo aprendido y vivido en aquellas épocas felices para mí, han continuado en mi memoria como un influjo imborrable que siempre estará presente en cada uno de mis actos profesionales y personales.

## **Resumen.**

La presente investigación abordó el develamiento de los imaginarios de corporeidad de géneros desarrollados en el interior de la escuela. Asumiendo al género como un imaginario producto de una construcción social e histórica, basado en un dimorfismo sexual y biológico, estructurado bajo relaciones de poder y que se materializa a través del lenguaje y el discurso, pero muy especialmente, y es tema central en esta investigación, sobre los cuerpos juveniles en proceso de generización. Este proceso transcurre en un contexto escolar intercultural en donde interactúan un conjunto de vivencias, simbolismos e imaginarios emanados desde las experiencias sociales que entran en juego, casi siempre en tensión y contradicción, con las lógicas institucionales de la escuela. El cuerpo se vincula aquí como categoría analítica, reconociendo su dimensión social y política. Mediante el control regulador de la escuela que está en momento de transición hacia nuevas tecnologías de dominio las cuales se expresan bajo terminologías como la autorregulación y autocontrol se concretan la inscripción de imaginarios y prácticas de poder desde la normatividad institucional. Se definió el Teatro del Oprimido como alternativa metodológica y epistémica de la presente investigación dada su capacidad para transferir las experiencias sociales al mundo escénico, en especial por la posibilidad de capturar toda la densidad exhibida en las expresiones subjetivas durante los procesos de generización. Obviamente demostrando las cargas de injusticias, inequidades y opresiones implícitas en estas relaciones para así comenzar a pensar en sus términos de transformación. Constituyéndose por lo tal en una práctica de Educación Popular.

**Palabras clave: imaginarios, cuerpo, género, poder, escuela.**

## **Abstract**

The present investigation addressed the unveiling of the imaginaries of the corporeity of genders developed within the school. Assuming gender as an imaginary product of a social and historical construction, based on a sexual and biological dimorphism, structured under power relations and materialized through language and discourse, but very especially, and this is the central theme of this research, on youth bodies in the process of genderization. This process takes place in an intercultural school context in which a set of experiences, symbolisms and imaginaries interact, emanating from the social experiences that come into play, almost always in tension and contradiction, with the institutional logics of the school. The body is linked here as an analytical category, recognizing its social and political dimension, through the regulatory control of the school that is in the process of transition to new technologies of domination, which are expressed under terminologies such as self-regulation and self-control, the inscription of imaginaries and power practices are concretized from the institutional normative. The Theatre of the Oppressed was defined as a methodological and epistemic alternative of the present investigation, given its capacity to transfer social experiences to the stage world, especially by the possibility of capturing all the density exhibited in subjective expressions during the genderization processes. Obviously showing the burdens of injustices, inequities and oppressions implicit in these relationships in order to begin to think this in terms of their transformation. Thus becoming a practice of Popular Education.

**Keywords: imaginary, body, gender, power, school**

## Tabla de contenido

### RESUMEN

<b>Capítulo I</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Presentación</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Descripción del problema</b> .....	<b>1</b>
1.1.1 Pregunta de investigación.....	3
<b>1.2 Justificación</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Formulación de Objetivos</b> .....	<b>4</b>
1.3.1 General.....	4
1.3.2 Específicos.....	4
<b>1.4 Estado del arte</b> .....	<b>4</b>
<b>Capítulo II</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Marco de Referencia Conceptual</b> .....	<b>9</b>
2.1.1 El Teatro del Oprimido, Freire y la Educación Popular .....	122
2.1.2 Función social del teatro. ....	21
2.1.2 El espacio escolar. ....	34
2.1.3 Los Imaginarios.....	38
2.1.4 El cuerpo en la escuela.....	40
2.1.5 El Género, un imaginario social.....	4444
<b>Capitulo III</b> .....	<b>46</b>
<b>3 Aspectos metodológicos</b> .....	<b>46</b>
3.1.1 Población.....	47
3.1.2 La comunión entre el TO y la investigación acción.....	48
3.1.3 El teatro foro, instrumento de investigación.....	50
3.1.4 La improvisación en el teatro foro.....	54
3.1.5 Estrategias de recolección de datos.....	6161
3.1.6 Estrategias de análisis de la información. ....	62
<b>Capitulo IV</b> .....	<b>6767</b>
<b>4 Análisis de la información y resultados investigativos</b> .....	<b>6767</b>
4.1.1 Imaginarios de superioridad biológica:.....	69
4.1.2 Imaginario de competencia y agresividad masculina: .....	7070
4.1.3 Imaginario de sobreprotección del cuerpo femenino: .....	74
4.1.4 Otros imaginarios emergentes:.....	76
<b>4.2 Hallazgos</b> .....	<b>78</b>
4.2.1 La Identidad de Género. Una disputa entre el uniforme y los mass media: .....	79
4.2.2 Resemantización, alternativa resistente a lo estipulado desde la escuela y el consumo.....	86

<b>4.3 Conclusiones.....</b>	<b>95</b>
<b>5 Bibliografía.....</b>	<b>99</b>
<b>6 ANEXOS.....</b>	<b>102102</b>



## Tablas

Tabla 1 Plan de acción, desarrollo actividades foro .....	65
Tabla 2 Matriz de análisis categorial.....	103

## Imágenes

Imagen 1 Tetriando .....	66
Imagen 2 Teatristas.....	66
Imagen 3Dramatizado .....	66
Fotos.....	104
Fotos.....	108
Fotos.....	112

## **Capítulo I.**

### **1 Presentación**

#### **1.1 Descripción del problema.**

La construcción de género en la escuela suele tener en el cuerpo su principal campo de acción. Estableciéndose sobre unas corporeidades en permanente tensión entre los prototipos hegemónicos legitimados socialmente con las formas emergentes que transitan en las diversidad y diferencias de nuevos sentidos de cuerpos. En el centro de estas tensiones se hallan implícitos juegos de control y poder sostenidos por la persistencia de esencialismos fundados en un dimorfismo biológico que valida la dicotomía masculino/ femenino, diferenciadora del cómo ser hombre o mujer. Elaboraciones sociales que hallan sus bases en las herencias históricas y epistémicas de los presupuestos paradigmáticos del positivismo occidental.

En la reproducción de dicho orden se destacan los imaginarios, en los cuales prevalece este esencialismo dimórfico, otorgando sentidos al conjunto de acciones y decisiones que organizan este tipo de relaciones en la escuela. Estos imaginarios impactan los campos decisorios con los que cuenta la institución para la regulación de los cuerpos, y es precisamente en los momentos de imposición de los modelos hegemónicos masculinos y femeninos, de cómo llevar los cuerpos de hombre o mujer, cuando afloran las disputas, tensiones y contradicciones al confrontarse las lógicas esencialistas y dimórficas contra las nuevas posibilidades de cuerpos emergentes. En tal situación es imprescindible la mediación de la experiencia social, que entra a complejizar este orden desde instancias de refrendación, contradicción o resistencia.

Las formas de violencia y discriminaciones expresados en la escuela suelen ser muchas veces traducciones simbólicas de las disputas y tensiones acaecidas durante los intentos por controlar y generizar los cuerpos. Lo cual no suele ser entendido al no abordarse las densidades

involucradas, producto de incomprensiones que se explican por el encierro y distanciamiento que sufre la escuela con respecto a los contextos sociales en donde se desarrolla, llevándola a desconocer muchas de las manifestaciones que se expresan en su interior. Este encierro agenciado desde directivas tecnocratizadas define unas lógicas normativas que la disponen bajo un *saber sistemático universal*,<sup>1</sup> prescrito desde lo paradigmático positivista occidental, pero también unido a las formas del capitalismo globalizado, lo cual no le permite entender los flujos interculturales, lo experiencial social que la rodea, la penetra y contunde sus lógicas.

En este contexto signado por la escuela y la experiencia social se produce la construcción social del cuerpo, dictaminado bajo la imposición generizada en donde prevalecen prototipos de lo masculino, no solo sobre lo femenino, sino también sobre las otras formas que no entran en los patrones predominantes. Corporeidades tanto de hombres como de mujeres que están por fuera de lo establecido por diversas causas, al igual que alternativas como el homosexualismo suelen ser foco de injusticias e inequidades expresados material o simbólicamente en su cotidianidad. La ausencia de reflexión crítica y concientizadora en la escuela no le permite identificar este tipo de opresiones, por lo que termina en reproducciones y naturalizaciones de situaciones que aumentan los efectos de vulnerabilidad social de gran parte del estudiantado sin la posibilidad de una pronta solución y mucho menos de explicaciones consistentes y satisfactorias.

En la cotidianidad de la Institución Educativa Isaías Gamboa se expresan imaginarios que formatean los ritos corporales de masculinidad prevalente dentro del cuerpo activo, fuerte, competente, a diferencia del femenino como el débil, pasivo, vulnerable, usable y manipulable para la mirada y el deseo masculino. El no clasificar en estas miradas genera tensión en cuanto al

---

<sup>1</sup> Término extraído del texto de Marcos Raúl Mejía "Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur". Magisterio editorial. Bogotá 2011. Pág. 65.

cuerpo que se tiene, generándose un malestar, una incomodidad, una insatisfacción, que se siente pero no se entiende y casi nunca llega a ser identificada.

### **1.1.1 Pregunta de investigación.**

¿Qué imaginarios de corporeidad de género surgen con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la Institución Educativa Isaías Gamboa a través de la intervención del teatro del oprimido como estrategia de Educación Popular?

## **1.2 Justificación**

Los conflictos y las opresiones reproducidas durante la corporeización generizada crean desequilibrios en la convivencia escolar de la Institución Educativa Isaías Gamboa. Están en juego los procesos formativos de los jóvenes estudiantes, en particular las maneras cómo se interrelacionan entre sí y con el mundo durante sus definiciones de género. Urge entonces la comprensión de lo cultural y lo simbólico para posibilitar el desarrollo de acciones, estrategias y decisiones más satisfactorias e incluyentes que erradiquen la carga discriminatoria y opresiva del cuerpo hegemónico y dicotomizado masculino/femenino.

El caso es intervenir para el develamiento de estos esencialismos e imaginarios, entablando una visión crítica sobre sus potencias generizadoras. Por lo cual se presenta la necesidad de definir estrategias de acción y elementos teóricos que configuren categorías analíticas dentro de un camino de análisis y comprensión. El hecho de solo llegar a la instancia de develamiento generando un marco explicativo para su comprensión es muy significativo, pero sin duda lo más importante es sentar las bases para el desarrollo de prácticas e imaginarios incluyentes entre los estudiantes en la escuela.

El Teatro del Oprimido es una alternativa metodológica y epistémica que puede allanar el camino de la comprensión y transformación, sobre todo como elemento innovador en cuanto a su

aplicación a un contexto escolar, puesto que siempre ha estado asociado a intervenciones comunitarias. De todas maneras la escuela resulta ser un espacio propicio para el desarrollo de esta forma de teatro social y popular, en especial teniendo en cuenta su función social orientada hacia la búsqueda de prácticas más incluyentes y equitativas, libre de opresiones y en pro de una democratización de sus relaciones.

### **1.3 Formulación de Objetivos**

#### **1.3.1 General**

- Develar los imaginarios de corporeidad de géneros con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la Institución Educativa Isaías Gamboa a través de la intervención del teatro del oprimido como estrategia de Educación Popular.

#### **1.3.2 Específicos**

- Propiciar espacios de reflexión sobre sus imaginarios de género con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la institución educativa Isaías Gamboa.
- Reconocer con los estudiantes el papel de su corporeidad en sus procesos de generización.

### **1.4 Estado del arte**

Una búsqueda exhaustiva de intervenciones del Teatro del Oprimido sobre problemáticas de género en la escuela no arrojó resultados positivos, por lo que se decidió buscar experiencias en otros contextos. Fue aquí cuando se conoció a “Las Magdalenas” un movimiento aparecido en su interior, las cuales están orientadas hacia la liberación de las opresiones de género. Para finalizar se observó un trabajo comunitario de Educación Popular con una línea en el género, “La Casa Cultural El Chontaduro” ubicada en el distrito de Aguablanca, comuna 13 de la ciudad de Cali.

El Teatro del Oprimido fue creado por el director brasilero Augusto Boal entre las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado. Inspirado en la “La Pedagogía del Oprimido” de Freire, plantea los mismos propósitos de liberación y transformación pero desde un trabajo teatral orientado hacia la democratización y empoderamiento escénico por parte de los espectadores/as. Aunque en sus inicios fue víctima de censura y persecución, especialmente por las dictaduras militares de su país, en la actualidad este panorama ha cambiado. Tanto así que se presume la existencia de grupos de teatro del oprimido en más de cuarenta países del mundo.

El Teatro del Oprimido se subdivide en varios tipos, entre ellos está el teatro invisible que consiste en actuar situaciones de opresión y conflictos en el escenario cotidiano en el que acontecen normalmente, tratando de mostrar espontáneamente las situaciones opresivas que se han normalizado. El teatro-imagen es una apuesta para el análisis mediante la realización del cuerpo en posición estatua las series de opiniones, sentimientos y claro opresiones. El teatro periodístico, que hace una lectura crítica por la información de los medios de comunicación denotando la manipulación informativa. Y el teatro foro el cual va a ser el empleado en esta experiencia investigativa, pone en escena las situaciones opresivas planteando un ensayo para la transformación a través de mediaciones dialógicas.

Con la llegada del nuevo milenio dentro del Teatro del Oprimido se produjo una reactualización de situaciones conflictivas entre las que se destacan las de género, el cual inicialmente fue abordado desde problemáticas como el acceso a la educación y al empleo, para posteriormente enfrentar a la desigualdad en la participación política y en la vida pública por parte de las mujeres y los grupos LGTBI, además de situaciones de violencia. En la actualidad la vertiente feminista “Las Magdalenas”, fundada por Bárbara Santos<sup>2</sup>, se ha ganado un lugar

---

<sup>2</sup> Bárbara Santos, fundadora del Laboratorio de las Magdalenas, es directora artística de KURINGA, Madalena-Berlín, Colectivo Madalena-Anastácia y Together International Theatre Company. Autora de "Theatre of the Oppressed, Roots and Wings: A Theory of the Praxis".

importante, en especial por crear un campo analítico y de intervención política mediante un trabajo en “La Red Magdalena Internacional”, presente en varios países de Latinoamérica, llamadas de la misma manera “Magdalenas de Uruguay”, “Magdalenas Argentina” y en Brasil “Magdalenas Anastasias”, asentándose con encuentros internacionales en los cuales se efectúan los “Laboratorios Magdalena” en donde se tratan las opresiones sufridas por las mujeres.

En los encuentros internacionales de las “Magdalenas” ha emergido el cuerpo femenino como categoría analítica de primer orden al asumirlo como principal eje de reflexión y problematización, dadas sus profundas implicaciones en los procesos de control y regulación social asociados a las relaciones de poder y dominio en las prácticas culturales. La discusión está vigente al intentar develar la opresión ejercida por la sociedad patriarcal sobre los cuerpos – mujeres al disponerse a la denuncia y transformación de los dispositivos sociales creadores del modelo de ser mujer sometida en la sociedad actual. Esta experiencia traída al contexto escolar pone en evidencia este poder y dominación durante las acciones normativas sobre los cuerpos de las y los jóvenes en desarrollo biológico y construcción social del género.

La cuestión de señalar experiencias específicas es difícil dado que casi todas se desarrollan en los países en donde eventualmente se desarrollan los laboratorios, extrayendo conclusiones importantes en cuanto a las luchas de opresiones de género. Pero estas conclusiones no suelen estar dentro de un formato investigativo formal, lo que dificulta su búsqueda. No obstante es bueno destacar dentro de los pocos existentes el desarrollado por Magdalena Szychaj en su trabajo “El Teatro del Oprimido/a desde un Enfoque de Género” Magdalena – Teatro das Oprimidas y Grupo María do Brasil,<sup>3</sup> en donde se coincide con los elementos propios del cuerpo sometido femenino, haciendo una invitación a hacerlo más expresivo, intensificando una dinámica concientizadora social y política al liberarlo de sus opresiones.

---

<sup>3</sup> Magdalena Szychaj. *“El Teatro del Oprimido Desde un Enfoque de Género”*. Universidad de Granada, España 2014.

Otra experiencia que aunque no está dentro de las Magdalenas, si tiene muchos puntos coincidentes con estas es el trabajo realizado por Patricia Trujillo, el cual se basa en una investigación etnográfica “Investigación, Género Y Teatro Del Oprimido”<sup>4</sup>, en donde establece una asociación metodológica entre los principios de la investigación acción participativa (IAP) con las técnicas del Teatro del Oprimido. Plantea las desigualdades de género como parte de una estructuración social jerarquizada. Pero en lo fundamental muestra a este teatro como una herramienta para la develación de las relaciones sociales que configuran las opresiones de género, otorgándole un cuerpo epistémico que le permite validar su accionar como alternativa investigativa.

Una última experiencia observada fue la de la Casa Cultural “El Chontaduro”, un centro comunitario en el Distrito de Aguablanca, comuna 13 de la ciudad de Cali, con más de treinta años de experiencia de trabajo popular y artístico en la zona. Cuenta entre sus líneas de acción el trabajo de género organizado por un grupo de mujeres que crean espacios de reflexión y lo expresan a través de montajes escénicos. El trabajo del Chontaduro también está orientado al análisis del cuerpo y la memoria para lograr desarticular los dispositivos culturales y políticos de las relaciones de dominación. Además complementa su visión analítica con los planteamientos devenidos desde la postura teórica de la interseccionalidad de género, proveniente de la corriente del Feminismo Decolonial<sup>5</sup>.

Dicha postura plantea la interacción entre varias identidades sociales, culturales y biológicas como la raza, el género, la clase, la discapacidad, la religión entre otras, que funcionan dentro de estructuras de poder condicionando acciones de injusticias y desigualdades sociales. Se miran las herencias sociales e históricas, la huella o herida colonial, en donde la interseccionalidad denota

---

<sup>4</sup> Trujillo, Patricia “Investigación, Género y Teatro del Oprimido” Abril 2008. <https://www.academia.edu/19425433/12>.

<sup>5</sup> Este movimiento teórico con fuerte presencia al interior varios movimientos feministas en Latinoamérica, tuvo sus inicios en la década del setenta en los Estados Unidos, agenciado desde los movimientos de mujeres negras, como respuesta al esencialismo universalizante de los feminismos europeos y norteamericanos.



los entramados desde el género, el racismo y el sistema de castas sociales establecidas desde las relaciones de poder y sumisión determinando la complejidad de los actos de discriminación, observando la multiplicidad interseccional en sus desarrollos.

Un referente concreto es el montaje de una obra de creación colectiva “El Baúl de la Abuela” realizada entre los años 2010 y 2012. Un drama contemporáneo del desplazamiento forzado en donde se relata la vida de una mujer afrodescendiente del pacífico colombiano que emigra a la ciudad de Cali, llegando a vivir a un asentamiento marginal. Aunque la temática principal es el desplazamiento, la obra puede funcionar como una especie de caleidoscopio en donde se puede observar la confluencia de realidades conformando un prismático que habla de la complejidad del contexto que representa la obra. En esta se puede observar la segregación racial, además de la discriminación por vivir en un barrio suburbano, pero especialmente por el hecho de ser mujer, lo cual es señalado como una carga una carga histórica y cultural de opresión.

Como se puede ver el juego escénico densifica sus intenciones para develar las violencias físicas, materiales y simbólicas entretejidas entre las diversas discriminaciones. Lo que hace pensar en los posibles aportes desde las experiencias de las Magdalenas y el Teatro del Oprimido en general, junto con el “Chontaduro”, las cuales trascienden desde lo metodológico, pasando por el diseño de alternativas escénicas y estéticas, consolidando un rompimiento epistémico con la matriz occidental del paradigma dominante y en particular con sus influencias sobre las formas escénicas. Destacando la postura que eleva al cuerpo a categoría analítica, como factor clave y crítico en las relaciones de género en la sociedad.

## Capítulo II.

### 2 Marco de Referencia Conceptual.

El Teatro del Oprimido (o con sus siglas TO como se denominara de ahora en adelante para efectos prácticos de escritura y lectura) expresa durante la consolidación de su propuesta transformadora e investigativa, fuertes influencias que inciden en su construcción conceptual y epistémica. La primera de ellas es la del teatro épico de Bertold Brecht, del cual toma su inspiración en sus primeras luchas en lo político, distanciándose posteriormente de este al crear una nueva forma de intervención teatral diferente. La segunda es la profunda influencia adquirida desde Paulo Freire y su “Pedagogía del Oprimido”, de donde absorbe los presupuestos fundamentales para su relación entre pedagogía y política, vital en su orientación emancipatoria.

El Teatro Brechtiano tuvo un fuerte influjo sobre la orientación política del TO, especialmente en su empeño por la concientización de la clase trabajadora mediante una invitación a mirar las injusticias sociales subyacentes a las muestras teatrales inspiró a Boal para la creación del TO. Esta mirada tenía la condición impuesta por Brecht a través de su teoría del distanciamiento, para así evitar los elementos enajenantes propios de un teatro burgués y hegemónico, planteando su diferenciación con respecto a la “Poética y Catarsis Aristotélica”, la cual asociaba Brecht a dicho teatro, y lo refrendaba el mismo Boal (1987)

La poética de Aristóteles es la poética de la opresión: el mundo es conocido, perfecto o por perfeccionarse, y todos sus valores son impuestos a los espectadores; estos delegan pasivamente poderes en los personajes para que actúen y piensen en su lugar<sup>6</sup> (p. 58)

Boal estaba de acuerdo con la crítica Brechtiana a la poética aristotélica, la cual asociaba a la opresión, dado que lo veía como (Boal 1989): “la primera opresión contra la cual el teatro del

---

<sup>6</sup> Extraído de Boal Julián, “Por Una Historia Política Del Teatro Del Oprimido”.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/44326/50291>

oprimido se propone luchar es justamente contra aquella generada por el propio teatro”<sup>7</sup> (p.18), dada su función escénica de reproducir un tipo de orden social y político burgués. Brecht se refiere a la catarsis como una especie de solidaridad e identificación emocional del espectador con el personaje, por lo que habría que tomar distancia, no sentir empatía, para no contaminarse con su emocionalidad y sentimentalismo exhibido. En sus propias palabras sugería a este teatro como lo menciona (Boal 1989) “*digestivo*”, “*hipnótico*”, que sirve de “*oficina de compensación por aventuras no vividas*”<sup>8</sup> (p. 45), con el cual se corría el riesgo de no comprender las propuestas veladas y las implicaciones sociales, las condiciones de dominio y sus injusticias.

Boal pensaba también que la solidaridad y empatía eran elementos empleados en la actuación como vía de enajenación, por lo que la catarsis por parte del espectador era una especie de aprendizaje subliminal de las condiciones de sumisión frente a los presupuestos dominantes de la cultura y la política. La “*catarsis*” entonces es asumida aquí como manera de colonización mental del espectador, elemento de reproducción social y cultural que determina los valores, imaginarios y comportamientos<sup>9</sup>. No obstante no desdeña definitivamente de la catarsis, y la observa como posible, afirmándola en su libro “*El Arco Iris del Deseo*” (Boal, 2004)

Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena: ¡el acto de transformar, es transformador! Transformando la escena, me transformo. Es en ese sentido en que podemos decir que la catarsis del Teatro del Oprimido es purificadora: nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida<sup>10</sup>. (p.95)

Es aquí en donde comienza a romper con el distanciamiento Brechtiano puesto que el TO plantea más bien un acercamiento entre el espectador/a y el juego escénico. Antes que alejarse

---

<sup>7</sup> Boal, Julián reproduciendo a su padre Augusto. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/44326/50291>

<sup>8</sup> Citado por Boal Julián. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/44326/50291>

<sup>9</sup> Boal, deducción general del aparte “En una escena del teatro-foro, el centro de gravedad se encuentra en la platea y no en el escenario”

<sup>10</sup>Boal Augusto “Arco Iris del Deseo”. Alba Editorial. Barcelona. 2004. Pág. 95.

evitando la enajenación, el espectador/a debe entrar en el alma del personaje y exponer sus puntos de vista, sus emociones y subjetividades. Se busca la solidaridad con el personaje, pero no “para compensar aventuras no vividas”, sino para exhibir las propias experiencias en la escena, lo que convierte a la catarsis del TO en una situación diferente a la Aristotélica, lejana del hipnotismo que Brecht refirió, aquí se destina hacia una potencia para acabar con los bloqueos e iniciar la transformación de la vida.

Una muestra muy general del paso a paso del TO ayudaría a entender la situación<sup>11</sup>, señalando la forma empleada del teatro foro, en donde la presencia de un facilitador de la participación denominado *couringa*<sup>12</sup> es fundamental, al lado de los actores, los cuales se encargan de escenificar la opresión. Y finalmente está el grupo de espectadores y espectadoras con los cuales se va a trabajar. Al iniciarse la escena se exhibe la opresión hasta mostrar su punto más álgido, o crisis china (según Boal). Al finalizar el *couringa* motiva la reflexión sobre la opresión vista e invita a los espectadoras/es a entrar en escena, rompiendo la cuarta pared, para remplazar alguno de los personajes, en especial al oprimido, convirtiéndose en espectadores o espectatrices<sup>13</sup>.

Esta dinámica se puede repetir las veces que sea necesario, en la cual se da el rompimiento de la cuarta pared y de paso también la convención actor/espectador, permitiendo la transferencia de las experiencias vividas al juego escénico. Esto desarrolla las condiciones para que en el foro haya una reflexión en la cual participan todos los involucrados, público, actores, espectadoras/es y *couringa*, interactuando con sus opiniones y puntos de vista mediante una dinámica dialógica que busca comprensión sobre la opresión y sus posibilidades de transformación.

---

<sup>11</sup> Durante la parte de la Metodología, el Teatro del Oprimido va a ser explicado de manera extensa.

<sup>12</sup> Augusto Boal nombra a los facilitadores del Teatro del Oprimido como "Kuringa" o "Couringa" los cuales tienen la función de disponer al público para su participación durante las sesiones del teatro foro, para así llevarlo a un análisis de las situaciones problemáticas y opresivas.

<sup>13</sup> Boal "Juego para actores y no actores". Alba Editorial, S.I.U. Barcelona 2002. Pág 67 – 86.

Por lo tanto el distanciamiento de Brecht sería inviable con los flujos intersubjetivos potenciados desde esta manera teatral. Para Boal, la catarsis es una posibilidad de apropiación de la realidad para cambiarla, en una búsqueda concientizadora del problema que oprime. Sin llegar a emplear el miedo ni la compasión, sino la reflexión dialógica sobre la opresión y la realidad. Este tipo de catarsis nunca desatiende sus intencionalidades políticas.

Boal va más lejos que Brecht en su crítica al teatro burgués y hegemónico, pues pese a desdeñar de la enajenación propia de la emotividad en la catarsis aristotélica continua bajo el marco relacional actor/espectador, mientras que el TO rompe con esta convención al superar la cuarta pared, separándose paradigmáticamente no solo en lo teatral, sino también en lo político y epistémico. Mientras que en el enfoque Aristotélico el teatro es una “colisión objetiva de fuerzas subjetivas”, para Brecht es en cambio “una colisión subjetiva de fuerzas objetivas” en donde los actores son objetos de las fuerzas socioeconómicas externas<sup>14</sup>. Pero en el TO el empoderamiento del individuo que supera la objetivación y se convierte en sujeto social y político.

### **2.1.1 El Teatro del Oprimido, Freire y la Educación Popular**

Además de Brecht, Freire y la Educación Popular en general son referentes importantes para la construcción de su marco conceptual y epistémico del TO. En palabras del propio Boal (2007):

“El Teatro del Oprimido incorpora de la metodología de Freire la propuesta que cada persona construya su conocimiento, con libertad, con autonomía, con un método abierto para que cada persona pueda construir su camino...”<sup>15</sup> (P. 119)

Varios de los elementos constitutivos del TO fundamentales para su funcionamiento tienen una gran influencia desde Freire, a la vez que tienen puntos de encuentro con los principios

---

<sup>14</sup> Andrew Robinson. “An A to Z of Theory | Augusto Boal: Brecht and Beyond”. <https://ceasefiremagazine.co.uk/augusto-boal-brecht-boal-method/>

<sup>15</sup> Entrevista realizada a Augusto Boal por Tânia márcia baraúna Teixeira. “Autonoma de barcelona doctorat educació i societat departament de pedagogia sistemàtica i social U.a.b. Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo freire e agosto boal”

generales de la Educación Popular. Tomando como base el trabajo de Patricia Trujillo en su texto “Investigación, Género y Teatro del Oprimido”<sup>16</sup> se plantea la necesidad de transformar las realidades por parte del TO, entendiendo la mediación existente entre el poder y las opresiones. Apoyándose en las palabras del pedagogo brasileiro Moacir Gadotti, al nombrar a Freire y en general a la Educación Popular, estableciendo un parangón con la obra de Boal: “Lo que fue construido históricamente puede ser deconstruido y reconstruido históricamente... estamos asumiendo la historia como posibilidad y no como fatalidad”<sup>17</sup>

El asumir la historia como posibilidad y no como fatalidad es una invitación hacia el empoderamiento por parte de los oprimidos mediante la construcción de subjetividades críticas que apunten al desarrollo de sujetos políticos y sociales capaces de establecer develaciones de sus opresiones. Por lo tanto, conociendo los propósitos entre el TO, Freire y la Educación Popular, destacados en el análisis de las relaciones de poder como base de las opresiones y sus posibilidades de oposición mediante la subjetivación crítica, es bueno comenzar a observar cada uno de los aspectos necesarios que configuran sus propósitos de transformación.

Un primer aspecto está señalado por el proceso pedagógico, fuertemente relacionado con las experiencias vividas. Las similitudes entre las visiones de Freire, Boal son señaladas por Tânia Márcia Baraúna en su tesis *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*: “proponen una pedagogía, asociando a la enseñanza las experiencias vividas, al trabajar, la pedagogía y la política, a través del uso de sus métodos”<sup>18</sup> (Barauna 2007, P. 121). Esta parte es fundamental dado que las experiencias vividas definen las rutas de sus trabajos, constituyéndose en el material a interpretar, develar y transformar. Se sustentan sus trabajos en

---

<sup>16</sup> Patricia Trujillo “Investigación, Género y Teatro del Oprimido” Abril 2008. [https://www.academia.edu/19425433/12\\_](https://www.academia.edu/19425433/12_)

<sup>17</sup> (Gadotti, 2009; 5. Primera conferencia de Teatro del oprimido en el 2009 en rio de Janeiro. Tomado a su vez del texto de Patricia Trujillo).

<sup>18</sup> *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tânia Márcia Baraúna. Barcelona Julho – 2007. Página 121.

lo pedagógico impulsando reflexiones sobre el hecho educativo tomándolo como producto de la interacción de todos los elementos de dichas experiencias vividas.

No obstante, el Profesor Marcos Raúl Mejía señala la problemática de la pedagogía, abocada en los últimos años a un reduccionismo, siendo direccionada casi que exclusivamente al ejercicio didáctico. Advierte sobre los efectos de los ajustes neoliberales al imponerse la tecnocratización y las competencias, en cuanto al reduccionismo y la simplificación del papel socializador en la escuela: Mejía (2012)

Es de la cárcel de la escolarización que la Educación Popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplia, sin negarla y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones educativas atravesadas, por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que lleva a enfrentar y debatir el discurso tecnocrático que se ha instaurado sobre ella, convirtiéndola en un asunto técnico procedimental (P. 62-63)

Un reto de la Educación Popular en la actualidad y con respecto a la pedagogía es recuperar, en contraposición del presente discurso, a la escuela del reduccionismo. La pedagogía vista como reflexión del hecho educativo, en el cual participan un conglomerado de experiencias vividas, entre estas la de la escuela es tan solo una más<sup>19</sup>. Plantea Mejía que la tecnocratización y las competencias como modelos coherentes con las lógicas de producción del capitalismo global potencian la visión transmisora de un saber “sistemático universal”<sup>20</sup>, conduciendo a la pedagogía a un simple ejercicio didáctico y metodológico. En donde la principal tarea es el ¿cómo enseñar? y nunca el por qué? y el para qué? y mucho menos el reconocer la injerencia que tienen otros espacios de socialización desarrollados por fuera de la escuela.

---

<sup>19</sup> Igualmente concepto deducido de la lectura de Mejía. Pág. 62 y 63.

<sup>20</sup> Marcos Raúl Mejía. Pág 62 y 63.

Las experiencias vividas, traen a colación los procesos de socialización los cuales están llenos de intersubjetividades, el cual no es entendido en su complejidad por el reduccionismo escolar. Pero para el TO la experiencia social es esencial, puesto que lo conecta con el circuito cultural para descubrir los sentidos de los actos sociales, y es precisamente en la escuela donde se producen estas interrelaciones, así no sean entendidas desde los marcos explicativos institucionales, tramitándose los procesos culturales y simbólicos. Esto permite la emergencia de imaginarios que consolidan las asignaciones sociales de cómo llevar los cuerpos generizados, disponiendo entonces para el TO todo un material dispuesto para su develamiento y análisis pedagógico, constituyéndose de esta manera en una estrategia de la Educación Popular.

Un segundo aspecto desarrollado en el TO derivado de su proceso pedagógico sobre las experiencias vividas y sugerido por Freire y Boal, es el saber – poder (Gadotti, 2009 p.8). Los cuales la ven como estrategia develadora vital de las opresiones mediante la democratización de la palabra. Lourdes Méndez citada por Trujillo nos refiere sobre dicha posibilidad al asumir por parte del espectador/triz la apropiación de la realidad teatral, al hacer una transferencia desde su cotidianidad, de la cual también se han apropiado, hacía la puesta en escena. Produciéndose un vínculo de saber – poder entre la sesión del TO y la vida real, teniendo la oportunidad de este poder: “simbolizar, conceptualizar y buscar significados siendo una de las capacidades exclusivas de la especie humana la de la transformación simbólica. (Méndez, 1995, p.92)

El advenimiento desde una realidad hacia el ejercicio teatral y su posterior devolución reflexionada hacia dicha realidad establece la posibilidad de identificar el conjunto simbólico y de significados implícitos en las opresiones bajo las dinámicas del poder. Esta comprensión trae consigo un empoderamiento sobre las propias realidades, su protagonismo y direccionalidad, consolidándose ese saber – poder. Esto se complejiza con la versión del profesor Alfonso Torres



Carrillo cuando se refiere al carácter político que debe asumir la Educación Popular, sobre todo cuando diferencia entre lo macro y lo microsocioal. Nombrando este último, el micro, como el conjunto de las pequeñas relaciones de poder que se dan en la cotidianidad, lo que puede constituirse como un contexto especial para el desarrollo de ese saber - poder: Torres (2015)

Otra manera de asumir lo político es en lo micro: toda práctica educativa específica (escolar o no escolar) es política porque establece relaciones de poder y de contrapoder... Mucho antes que se generalizaran los planteamientos de Foucault sobre la microfísica del poder, Freire había puesto en evidencia las relaciones entre conocimiento y poder (P. 32)

Las relaciones microsocioales presentadas en los espacios de la cotidianidad de la escuela, ponen en evidencia la interacción entre conocimiento y poder. Lo que constituye un reto pedagógico para el TO y la educación popular. Al estimularse el empoderamiento sobre este tipo de situaciones durante las sesiones del TO se comienzan a descubrir como a través de unos conocimientos legitimados, en este caso los formales de la escuela, se establecen validaciones y naturalizaciones para una serie de relaciones, que esconden formas de poder y dominación.

Freire y Boal (2004) ya hablaban de esto mucho antes de que se popularizaran las ideas de microfísica del poder de Foucault. Particularmente Boal a través de la metáfora del “Policía que llevamos dentro”, e instaba “el poli’ está en la cabeza, si bien los cuarteles están afuera (p. 200-218) explicaba de cómo el poder se introducía como forma de control en el interior de las personas, desde su mismo fuero. Una especie de autocontrol interno que llevaban las personas consigo mismo y generado desde los procesos educativos. Esto se ve durante las asignaciones en torno a los cuerpos femeninos o masculinos impuestos en la experiencia social y refrendada en la escuela. Aquí el papel de los imaginarios es activar ese “poli en la cabeza” como dispositivos de autorregulación y autocontrol, conformando así un mecanismo de poder.

Pero Boal (2004) insiste con el policía interior “se trataba de descubrir cómo habían penetrado en nuestras cabezas e inventar los medios para hacerlos salir” (p.24) invitando a una relación especial que pareciera contradictoria, pero que lejos está de serlo. Por un lado se pide involucrarse en las intersubjetividades de las relaciones que rodean las opresiones, pero por el otro se exige una abstracción, una toma de distancia crítica, diferente a la Brechtiana, y así observar cómo actúan las dinámicas del poder. En el TO se dispone esta distancia para “desgranar” el entramado social, logrando identificar los dispositivos de autorregulación y aún más allá, encontrar esos imaginarios que sustentan este tipo de acciones. Por lo que para ese – apropiarnos del poder “simbolizar, conceptualizar y buscar significados” - se haga realidad, es vital una capacidad decodificadora de toda la trama simbólica que rodea dichos juegos de poder.

Los sociólogos Berger y Luckman, en su obra libro Construcción Social de la Realidad, en el capítulo - Los Fundamentos de la Vida Cotidiana - analizan como las realidades se muestran a priori a las personas que la viven, las cuales en su inmersión no alcanzan a captar sus implicaciones, desconociendo las situaciones críticas u opresivas, lo que es en sí una invitación a su decodificación. Por lo tanto veamos: Berger y Luckman (1999)

La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana. Esta suspensión es tan firme, que para abandonarla, ... tengo que hacer una transición extrema... (p. 40 -41)

Tanto Berger como Luckmann plantean las realidades de la vida cotidiana como instancias que se muestran a las personas de forma objetiva y coherente, naturalizada y normalizada. “El

mundo que está a nuestro alcance”, el aquí y el ahora, la cotidianidad, el día a día, se vislumbra a los ojos como tal, como si no existiera una trastienda en la cual actúan los juegos del poder como precursores. Al externalizar esta realidad sin asumir conscientemente los elementos precedentes que las estructuran, se anula su aprehensión y la capacidad de capturar sus sentidos y densidades simbólicas. Al normalizar los actos cotidianos, sus caracteres pasan inadvertidos, sin llegar a identificar los elementos de poder, las posibles injusticias, las violencias e inequidades.

Bajo esta capa “naturalizadora” actúan los imaginarios de género dando sentidos a las acciones humanas dentro de unas lógicas jerarquizadas y heredadas en lo social, manteniéndose oscuros para su puesta en evidencia. Pero durante sus influencias en los procesos de corporeidad generizada en la escuela pueden ser develados a través de ese - tengo que hacer una transición extrema- como ejercicio pedagógico del TO que invita a decodificar la opresión en términos emancipatorios, constituyéndose de paso en un aporte a la Educación Popular. No está por demás afirmar que si esta decodificación no se hace, resultaría totalmente inicua la posibilidad de ese saber – poder y por ende toda la concientización y creación de sujetos sociales y políticos.

Un tercer aspecto relacionado con lo pedagógico y el poder –saber es el referido a la posibilidad generada desde las sesiones del TO como espacios para el desarrollo del dialogo de saberes y la negociación cultural. Precisamente durante la transferencia desde la cotidianidad hacia lo escénico, fluye un mar de representaciones culturales y simbólicas, trayendo consigo todo un seriado de saberes y conocimientos acumulados. Por lo que una sesión del TO, asumida como un escenario de Educación Popular, es un espacio de comprensión crítica, pero también un lugar de intercambio cultural. La siguiente cita de Mejía nos podría ayudar: Mejía (2012)

Se negocian culturas,... el lenguaje, los códigos y los imaginarios con los cuales nos expresamos requieren de procedimientos, mecanismos y formas coherentes con los sentidos

y símbolos de los grupos participantes, ya que son culturas diferentes, pero también desiguales (interculturalidad)”,... Se negocian representaciones. A los escenarios de la Educación Popular concurren diferentes miradas sobre el mundo que evidencian los sentidos, concepciones y formas de organizar que tiene cada grupo humano... (p. 142)

La representación escénica del TO es un momento de profunda interacción social y cultural. Las formas de percibir, sentir, emocionarse y sufrir en una escena están imprescindiblemente vinculadas a la experiencia social y cultural. La persona o grupo social actúa desde lo conocido y lo vivido y en el TO tienen la posibilidad de interactuar con los otros participantes. Constituyéndose así un lugar de encuentro diverso, en el cual a través de una dinámica dialógica se puede conceder el intercambio de visiones y puntos de vista. El influenciar y dejarse influenciar, el construir conforme a visiones distintas nuevas visiones más incluyentes, estableciendo de esta manera el diálogo de saberes y negociación cultural.

Este ejercicio de teatro puede actuar como una especie de caleidoscopio en donde no una realidad, sino una multiplicidad de realidades, se hacen evidentes cuando el coringá da apertura a la escena. La eventualidad está en como esa imaginaria se halla en profunda imbricación con unos saberes y campos culturales, definiendo las formas de llevar los cuerpos, sea femenino o masculino. Pero demandando de paso una instancia dialógica y negociada con las normatividades institucionales.

Un cuarto aspecto sería el constituido por la construcción de nuevos conocimientos y saberes generados desde el desarrollo del TO. Cuando este inicia el proceso de apropiación de las realidades teatral y la cotidiana, al romper la cuarta pared establece un quiebre paradigmático, no solo con las formas tradicionales de teatro, sino también con el episteme dominante. Veamos al

profesor Torres Carrillo cuando se refiere a las metodologías participativas, dentro de las cuales está el TO, como generadoras de conocimiento: Torres (2015)

Se distancian críticamente de los modos predominantes de investigación prevaletentes en el mundo científico, a los que hoy se les atribuye su carácter eurocéntrico, colonial y elitista, su subordinación a los poderes dominantes, su indiferencia al contexto histórico y su desprecio por otras formas de saber (p. 40)

Esta propuesta escénica se separa de las influencias que tiene el paradigma positivista sobre el teatro, al rebelarse ante las dicotomías que dividen y jerarquizan desde la matriz sujeto/objeto a su derivación teatral, actor/espectador. Observa esta separación como una forma de instrumentalización objetivante al sugerir un empoderamiento colectivo de las subjetividades críticas mediante el planteamiento de una transferencia desde la cotidianidad a la realidad teatral rompiendo la cuarta pared logrando una decodificación simbólica, “sacando ese poli de la cabeza”, para así llegar a ese saber – poder. Constituyendo de paso una forma alternativa de generar conocimiento y nuevos saberes, adquiriendo sentido en la medida que transformen las realidades opresoras.

Pero lo fundamental aquí, es que en este viraje dicotómico desde la matriz sujeto/objeto y su derivación masculino/femenino, sale la del actor/espectador que rompe la convencionalidad teatral de separación. Esta cuestión al traducirse a la cotidianidad de la escuela, durante el establecimiento de las relaciones de género, permite el desarrollo de un planteamiento crítico que observa las dinámicas de poder y jerarquías implícitas en las formas de organizarlo, a la vez de observar sus facetas reproductivas. Esta situación da la posibilidad al TO de observar la acción de los imaginarios asentados en lo experiencial social, y detectar su influjo sobre las decisiones institucionales durante la asignación corporeizada de género.

Pero antes de seguir profundizando sobre la cuestión de las corporeidades de género en la escuela es preciso denotar la función social de teatro en cuanto al teatro foro planteado desde el TO. Pero también estableciendo un paralelo entre los roles del espectador convencional de teatro con el espectador o espectadora del TO, en tanto que plantea su diferencia en actividad al proponerse traspasar la cuarta pared y asumir el rol de actor o actriz, con todo lo que esto puede llegar a significar.

### **2.1.2 Función social del teatro:**

La función social del teatro consiste en la búsqueda del cambio, de la transformación de las realidades sociales. Teniendo que observar entonces su incidencia sobre el espectador en cuanto a su posibilidad de alterarlo desde su capacidad de influencia. No obstante y con respecto a la atribución actual del espectador de teatro, el cual como miembro de una sociedad resulta ser intérprete de muchos papeles en la realidad, desde ser miembro de una familia o empleado, o pertenecer a algún club o cofradía, amigo, lo cual le otorga gran diversidad de roles a asumir en el mundo social. Por lo tanto el papel del espectador continua siendo secundario.

Tomando como base el texto de Pavel Campeanu “Un papel secundario: el espectador” dentro del libro compilado “Semiología de la representación” de André Helbo<sup>21</sup>, en donde este autor habla sobre las dificultades actuales del teatro en su búsqueda por el cambio con respecto a las realidades que se presentan, lo cual tiene profunda relación con el espectador en el rito teatral. Inicialmente se observa la interferencia entre su papel como espectador y la multiplicidad de roles a los cuales se ve abocado en su vida, generándose entre sí unas relaciones antinómicas. En segunda instancia, la función del ritual expresada como la necesidad de una libertad ilusoria, que en el caso del TO puede representar la posibilidad de abrirse hacia nuevos caminos rituales.

---

<sup>21</sup> Campeanu Pavel “Un papel secundario: el espectador”. Pag 107 -120. Semiología de la representación. Helbo André.

Dentro de las posibles relaciones antinómicas señaladas por este autor tenemos una primera que consiste en la existencia de un comportamiento social que tiende a la necesidad del statu quo y un cierto rechazo al cambio. Dada la acelerada movilidad presentada por las sociedades se propaga la necesidad de estabilidad de las personas. Representada en actitudes de conformismo, una propensión a la intolerancia y un miedo incontrolado al cambio, lo cual es contradictorio con la función social del teatro que precisamente busca la transformación, resultando entonces en una contradicción entre la necesidad social de estabilidad y la función transformadora del teatro.

Con respecto a esto el TO tiene la posibilidad de enfrentar directamente los miedos del espectador, entre estos el miedo al cambio. Al estimular la participación directa no le permite a este quedarse para sí con el conjunto de sensaciones y emociones, sino que lo invita a explorarlas al ponerlas en juego en la escena o foro. Su inserción en la problemática vivida con las personas del grupo social intervenido da inicio a su intención transformadora. Pero esta precisamente comienza con la persona, sobre su conocimiento de sí misma, realizando el descubrimiento de sus opresiones para así llegar a ubicar sus propios miedos, invitando a romperlos y quebrar así las barreras impuestas por el conformismo.

Un segundo aspecto nombrado por Campeanu “donde ha tenido lugar el mejoramiento de la condición humana está concentrado en la esfera del consumo. Una razón más afín de que el ilusorio dominio de la movilidad real encuentre un bastión en la acumulación de objetos, símbolos materializados a su vez en la estabilidad”<sup>22</sup> en una especie de culto no crítico hacia la eficiencia y el éxito como elementos de movilidad social y autorrealización personal. Lo que da pie para un “optimismo circunstancial” que enajena la captación de la tragedia, lo que denomina como una ineptitud social de aprehender “lo trágico y la sensibilidad trágica del teatro”<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup>Campeanu Pag. 117, 118

<sup>23</sup> Campeanu Pag. 118

Prosigue con un tercer aspecto al señalar “la fascinación de lo insignificante” en tanto que las preferencias culturales hacia lo fácil y superficial, apelando a la banalidad y las emociones más básicas de las personas sin ningún nivel de apropiación crítica y reflexiva. La música ligera, los programas de edulcorados de Tv como los reality shows, donde lo íntimo se vuelve de consumo público y las narrativas melodramáticas forma parte de esto. Estableciendo una tercera antinomia a la fascinación de lo insignificante versus la función social de transformar del teatro.

Con respecto a estas dos últimas antinomias mostradas existe una correspondencia con un aspecto crítico vital para el TO. Precisamente Boal plantea contundir a una sociedad signada por el consumo y de paso los productos culturales y masivos emanados desde sus propias formas y lógicas. Desde su *Estética del Oprimido* hace evidente el impedimento de desarrollos estéticos alternativos y de la creatividad entre las personas, al someterlas a la influencia del maremágnum consumista, de la cultura del éxito y la eficiencia. Para este autor esto es una especie de “*lavado de cerebros*” agenciado desde los mensajes publicitarios, los programas de televisión, las redes sociales, entre otros en donde se prodiga esta “fascinación de lo insignificante” lo cual no es más que una enajenación que podría equivaler al *analfabetismo estético*. López Troncoso Ana en su texto “Generalidades sobre la estética del Oprimido” refiriéndose a Boal aporta lo siguiente:

Cuando Boal califica la estética producida por las clases dominantes como anestésica, se refiere al efecto que ciertos tipos de arte, medios de comunicación, publicidad y otros productos culturales pueden causar en sus consumidores. Tal anestesia se manifiesta en actitudes y comportamientos, de los cuales Boal destaca: la obediencia no contestataria, el mimetismo, la falta de creatividad y la aceptación acrítica de “códigos, rituales, modas,



comportamientos y fundamentalismos religiosos, deportivos, políticos y sociales que perpetúan el vasallaje”<sup>24</sup>.

Como ya se dijo esta imposición coarta la posibilidad de creación que es connatural a todo ser humano y a la generación de nuevas estéticas alternativas a la dominante. Este *analfabetismo estético* o *castración estética* hace que el individuo se sienta impedido como creador de arte y de cultura, padeciendo una “incapacidad creativa”. Pero también se señala que esta invasión de cerebros alterna con una apropiación acrítica de significados y significantes procedentes del consumo de la industria cultural, desde donde se irrigan ideas, percepciones, gustos impuestos por esta estética unívoca y lineal que conducen hacia una especie de ritualización del consumo, además de lo superfluo y la obediencia. En este sentido dicha apropiación es el sedimento para el conformismo y el miedo al cambio, lo señalado por Campeanu en la primera antinomia, complementado por esa apropiación acrítica de “*fundamentalismos religiosos, deportivos y religiosos*” son la base del desarrollo de la mentalidad intolerante.

En este sentido se podría entender también como desde el consumismo se moldean imaginarios de corporeidades de género. La industria cultural irriga una serie de elementos que pueden llegar a definir a través de los mensajes del *mass medias* influencias poderosas en la definición de lo masculino y lo femenino. La cuestión aquí es que tras de esos mensajes vienen subrepticamente las discriminaciones que devienen en opresión. Esta castración estética de la que se habla sería la base de para apropiaciones acríticas de estos mensajes.

Otro aspecto referido por Campeanu es la cuestión de la reducción como mecanismo de esta tendencia de lo insignificante, minimizando los sentimientos a una uniformidad en donde la intimidad es exhibida como un fenómeno de *mass media* en donde lo íntimo y personal se vuelve

---

<sup>24</sup> López Troncoso, Ana Lucero “Generalidades de la Estética del Oprimido” al referirse a la Estética del oprimido de Augusto Boal de la página 18. Páginas 122 – 123.

de consumo público. Señalando entonces una cuarta antinomia referente a la propensión hacia la exhibición con la naturaleza interiorizadora del teatro. La cuestión es crítica dadas las tendencias hacia la edulcorización y banalización gracias a la proliferación de reality shows y otras formas que implican de alguna u otra manera la participación del público, en donde se procesan las emociones bajo esquemas de exhibición, para el consumo morboso de chismes.

En este sentido el TO presenta una alternativa dispuesta a darle un manejo a las emociones y sentimientos, puesto que estos se presentan en las sesiones del teatro foro, pero bajo un propósito develador de injusticias y opresiones. En otras palabras, el tratamiento dado a todo el rango de emociones y subjetividades es de un carácter político y social. Además se opera bajo el plano de la simulación que en definitiva no compromete la intimidad de las personas. Simulacros de la realidad en donde se invita hacia una interiorización, hacia un conocimiento del mundo interior, siendo esto una prioridad para la transformación.

Dicha interiorización promovida desde el TO tiene una relación con la catarsis purificadora, diferente a la catarsis aristotélica, de la cual nos habla Boal *“Transformando la escena, me transformo. Es en ese sentido en que podemos decir que la catarsis del Teatro del Oprimido es purificadora: nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida”*<sup>25</sup>. Esta catarsis que purifica nuestros bloqueos es una referencia directa hacia ese autoconocimiento que debe de ser agenciado desde el teatro. Una interiorización como precondition para iniciar la transformación. Este tipo de catarsis potencia el sentido de adueñarse de la propia realidad encarnada, comenzando por la interiorización de las vivencias para poder concebir la cooptación y enajenación estética agenciada desde el consumo a la cual estamos sometidos, además de nuestros conformismos, intolerancias y miedos. Y de esta

---

<sup>25</sup> “El arco iris del deseo” Boal Augusto. Alba Editorial. Barcelona 2004. Página 95.

manera iniciar procesos vitales del TO, como lo son la concientización y el empoderamiento de las realidades.

Profundamente relacionada con esto tenemos una segunda instancia consistente en la ritualización implicada en el teatro durante la interacción entre actor y espectador, elementos esenciales e intransferibles en su relación. Campeanu nos dice: *“entre todas las artes, el teatro supone el mayor grado de ritualización. Eso quiere decir que los valores rituales quedan convertidos en el teatro en valores estéticos”*<sup>26</sup> en este sentido se le confiere un valor y significado específico al conjunto de acciones propias del teatro. Las convenciones del acto escénico definen los roles a llevar en cuanto a comportamientos asignados. Lo cual llevaría a pensarlo como un simple elemento de reproducción social.

No obstante, una mirada más atenta de la ritualidad como una necesidad expresada nos sugiere Campeanu *“la función del ritual es ofrecer una libertad ilusoria: el dominio potencial de necesidades aparentes”*<sup>27</sup> para indicar una cierta sensación de libertad que se permite al entrar en el ritual. Igualmente *“La subordinación al ritual contiene un elemento que no encontramos en la realidad social: la posibilidad de la opción y por lo tanto de una decisión propia”*<sup>28</sup>, notando la posibilidad de crearse un mundo propio a través del teatro, un momento simulado en el cual se puede solventar las situaciones negativas y opresivas que atañen al mundo real, retorciendo las injusticias al ensoñar posibilidades reivindicativas. El ritual como forma de negación del modelo social en donde la imaginación realiza el acervo de aspiraciones de libertad, pero que se quiebra cuando vuelve a la realidad, al despertar de la ensoñación.

Entre tanto el TO a través de su técnica del teatro foro contiene toda una innovación en el sentido de conformación del ritual al configurar una nueva relación entre actor y espectador. El

---

<sup>26</sup> Campeanu, pagina 108.

<sup>27</sup> Campeanu, pagina 108.

<sup>28</sup> Campeanu, pagina 109.

hecho de que el espectador entre en escena con propuesta creadora mediando un proceder diferente, como diría Julián Boal, hijo de Augusto, a través de una *transposición*<sup>29</sup> consistente en una confluencia y superposición de los flujos creativos y perceptivos, sin ningún tipo de monopolización de funciones, deja el espacio teatral a merced de innovaciones en el campo ritual. Augusto Boal, profundamente influenciado por Brecht asiente sobre esto al recoger la idea de un teatro que efectúe su emancipación del ritual, un teatro no – aristotélico que haga olvidar la mimesis. Una especie de “*deritualización*” que establezca la definición del teatro no por el contenido, sino por la relación entre actores y espectadores<sup>30</sup>. Con respecto a esto Boal:

Un rito se produce cuando todo el código social, en conjunto con el ritual, arrastra a las personas a un único grupo y se organiza como acontecimiento. El rito preorganiza la naturaleza del acontecimiento público y, en consecuencia, crea el abismo entre actores y espectadores: existen los que actúan y los que observan<sup>31</sup>.

Desde aquí Boal ve su teatro como una forma de evidenciar el poder al asumir que en la sociedad se establecen relaciones de poder susceptibles de producir opresiones - los que tienen poder establecen normas las cuales son aceptadas y convertidas en hábitos -. La estratificación social común a todas las sociedades produce relaciones de poder susceptibles de producir opresiones. Siendo consciente de esta situación se asume aquí al teatro foro como una especie de ritual colectivo, en donde la activa participación de los actores y espectadores, en comunión transpuesta de las facetas de creación y percepción. Pero también se usa el ritual en otro sentido, como forma para mostrar como suceden las relaciones de poder en la realidad y como causa

---

<sup>29</sup> Julián Boal propone la *transposición* como forma alternativa de participación en el teatro foro frente a la crítica recibida de Jaques Ranciere quien denuncia la falacia de la participación basada en el viejo prejuicio propagado desde el teatro de activo/pasivo. En “Por una historia política del teatro del oprimido” Julian Boal Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil julian.boal@gmail.com Artículo de reflexión. P 55.

<sup>30</sup> Luis Chesney Lawrence. La teoría ritual del teatro. Página 47.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/22745/20763>

<sup>31</sup> Boal agosto, paginas 321, 322.

opresiones. De esta manera se desarrollan ritualidades sociales de poder análogos a los ritos de consumo y muy especialmente a los de la obediencia. Por lo que Boal anuncia:

El ritual es una de las formas de acercarse al Teatro Foro, es decir, a la presentación teatral del modelo de Teatro Foro, de acercarse a la mise en scène, a la mise en place. El ritual es una de las formas, entre otras, que crea las condiciones teatrales para que el Teatro Foro sea, ante todo, teatro y no solamente foro. Frecuentemente, el ritual contiene elementos que reproducen la opresión, que la corporizan, que son su concreción, y, casi siempre, la liberación de la opresión pasa necesariamente por la ruptura de ese ritual<sup>32</sup>.

Ósea, una especie de ritual dentro del ritual colectivo en donde se transpone las visiones de los actores y espectadores. Los rituales sociales y de poder pueden ser aprovechados y traídos a la escena para evidenciar la opresión. Esto es una especie de manipulación de la ritualidad, iniciada con la ruptura del esquema divisorio de actor y espectador, comprendiéndola como una relación de poder, pero también trascendiendo a la interpretación del conjunto de relaciones sociales como ritualizaciones desde el poder que merecen ser puestas en escena. Un ejemplo claro serían las opresiones devenidas desde las discriminaciones de género representada la destinación y definición de corporeidades expresadas en rituales de masculinidad en predominancia sobre la feminidad.

Desde aquí se puede comenzar a plantear la premisa del ritual teatral como una invitación para el desarrollo de la libertad ilusoria, como una negación momentánea de la realidad, en el sentido de existir la posibilidad de superar este simple efecto durante el desarrollo de las sesiones del teatro foro. Obviamente en el TO existe la sensación de poder transgredir las formas sociales y de poder que en este caso lleven a la opresión. Sin ningún tipo de intimidación el espectador entra a escena y se siente en la absoluta libertad de actuar en contra de lo que le causa

---

<sup>32</sup> Boal. "Juegos para actores y no actores". Alba Editorial. Barcelona 2002. Pag 328.

impedimento produciendo un estado de negación. Pero al volver a la realidad se enfrenta de nuevo a la opresión de la cual supuestamente no puede escapar, confirmando el estado de simple libertad ilusoria momentánea mientras duraba el acto.

No obstante si retomamos la emancipación como el fin último del TO desarrollada a través de un continuo proceso de concientización se comienzan a sentar las bases para una real ilusión, diferente a la libertad ilusoria, a través de un conocimiento de la naturaleza de las opresiones y el conjunto de acciones convenidas para su transformación. La subordinación al ritual colectivo durante la transposición de roles y su momentánea negación al elemento social que oprime puede ser la simiente para la concientización, el valor más caro del proceso. En este sentido la creación de la imagen en el acto escénico no está irreversiblemente separada del acto de la contemplación - percepción y corresponde a realidades problemáticas y de opresión. La simulación y creación de comportamientos tanto de actores como espectadores permite manipular la ficción hacia fines inventados de nuevas realidades de libertad y emancipación.

Pero es en la fase final del foro cuando se puede dar la concreción real de dichos fines inventados, de todo lo planteado en el simulacro anterior de participación. En el foro como acto concluyente los espectadores pueden llegar a una afirmación personal desde lo exhibido en el espectáculo, ya sea participando directamente con sus opiniones o simplemente como escuchas sin intervenir pero activos en sus sensaciones. Es aquí cuando se desarrollan los ires y venires, puntos de vista y opiniones que estimulan el compartir ideas y el debate en torno a lo exhibido. Lo que en cierta forma puede conducir a una especie de “sistematización” de las ideas más concluyentes que apunten a la supresión de la opresión.

Esto en si es un acto pedagógico que apunta a la concientización crítica y dialógica de los participantes. Ósea, se da la posibilidad de superar esa simple negación momentánea durante la

escena de las realidades opresoras, para comenzar a entenderlas y planear acciones que realmente sean acciones concretas de transformación. El TO funciona entonces como un puente entre la experiencia real y la imaginada, colocándolas a dialogar directamente para establecer pedagógicamente en la sesión del foro unos aprendizajes fijados y así de esta manera superar la mera ilusión libertaria.

Para ir terminando con la idea de libertad ilusoria conviene vislumbrar la relación entre rito y libertad, haciendo un parangón entre la ritualidad teatral y la ritualidad religiosa, en especial para continuar explicando la especial motivación que tiene el TO con la liberación. La siguiente cita de Campeanu nos puede servir:

“En el ritual religioso la preponderancia de los protagonistas se vuelve autoridad. La subordinación ya no afecta a las convenciones, sino a la personificación de estas. Al excluir la autoridad y la personalidad de las reglas, el teatro es un ritual democrático por esencia: una de las raras estructuras sociales en donde la libertad de los protagonistas se halla más limitada que la del público”<sup>33</sup>.

La exclusión de la autoridad le permite unos rangos de libertad al teatro con respecto a la ritualidad religiosa, el cual se halla atado a unas jerarquías preestablecidas desde las cuales se dirige el desarrollo del ritual, por lo que el teatro adquiere ese sentido libertario y político que lo evidencia como elemento vital en la historia de las sociedades. En este sentido el TO es quizá una de las expresiones más democráticas que pueda tener el teatro, dado que la libertad del público sobrepasa los límites que tendrían en el teatro convencional. El traspaso de la cuarta pared y la entrada a la parte creativa consume sus preceptos libertarios. Dicho ritual asumido aquí como una participación colectiva genera entonces una democratización en la escena fijada desde la transposición de la creación y la percepción.

---

<sup>33</sup> Campeanu, pagina 113.

La cuestión adquiere sentido al revisar la naturaleza de la interacción entre actores y espectadores, desde donde se emanan todo un conjunto de características durante el ejercicio ritual. Campeanu nos señala una serie de elementos bien importantes arrojados que resultan fundamentales dentro del ejercicio ritual definido desde la convencionalidad separadora entre actores y espectadores. Inicialmente establece la necesidad de la presencia del protagonista o actor la cual resulta vital, mientras que la del espectador admite que lo reemplace cualquier otro, lo cual es la esencia misma del anonimato. El protagonista se presenta a sí mismo como individuo humano y el espectador como masa. En el TO al romper la convención de la cuarta pared se permite sacar al espectador de su anonimato y de paso rompe con la mirada del actor como individuo humano y al espectador como masa. Aquí el TO habilita directamente al espectador dado que durante el proceso de empoderamiento de su realidad se hace dueño de sus acciones y de paso supera esa relación que lo objetiviza para convertirse en sujeto social y político.

Un segundo aspecto notado en esta interacción por Campeanu es el producido desde el efecto de la convencionalidad teatral, en donde aparece el juego de apariencias y simulaciones planteadas por el actor, negando su personalidad real mientras que el espectador mantiene intacta la suya gracias al anonimato<sup>34</sup>. En donde en la medida que el mensaje vaya quedando asimilado, este va retomando su calidad de individuo. Contrariamente en el TO el juego del actor busca estimular la participación del espectador para que salga de su anonimato. El mensaje escénico al no depender exclusivamente de los actores sino también de lo aportado por los *espectadores o espectatrices* por lo que su personalidad no puede salir intacta. Entonces su participación directa lleva a pensar más en una potenciación del individuo antes que una masificación.

---

<sup>34</sup> Campeanu, paginas 111, 112.



Un tercer aspecto sería el conocimiento del programa escénico en el teatro por parte de los actores, el cual resulta totalmente desconocido por los espectadores. En este sentido, como simulación de lo real, el juego inicial propuesto intencionalmente por los actores para motivar la acción de los espectadores durante el teatro foro los coloca en situación y dado la coincidencia de lo escénico con sus propias problemáticas, suelen presentar un gran conocimiento del programa. Por lo cual no se llegan a reproducir diferencias o desigualdades funcionales entre ambos como lo afirma Campeanu<sup>35</sup>. Es bueno recordar que estas desigualdades son la base para establecer en parte unas relaciones de poder entre actor y espectador en el teatro convencional.

Un cuarto aspecto señalado es la integración de los protagonistas con el programa, en cuanto al proceso de preparación e investigación, mientras que los espectadores tienen una participación limitada a la representación: *“estos no disponen ni del tiempo ni de los medios que permitirían una definición de su actitud para con el programa, la conversión de la emoción en análisis”*<sup>36</sup>. Al igual que el teatro convencional, el TO asume la investigación de las realidades sociales, pero especialmente en el caso de los espectadores su integración con el programa es obviamente corta, durante la representación y el foro, pero establecen una diferencia frente a la actitud hacia el programa, en la conversión de la emoción en análisis. Boal hablaba de darle “herramientas de teatro” al espectador permitiéndole su participación en la creación escénica lo que redundaría en una capacidad de análisis para el conocimiento de su propia realidad: *“Al hacer teatro, los oprimidos recuperan intelectual y físicamente la posibilidad, que les es negada, de producir sus propias representaciones”*<sup>37</sup>. La desigualdad informacional doblada por la desigualdad instrumental de la cual nos habla Campeanu no resulta tal en el TO<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Campeanu, pag 112.

<sup>36</sup> Campeanu, pag 112.

<sup>37</sup> Boal Julián, “POR UNA HISTORIA POLÍTICA DEL TEATRO DEL OPRIMIDO” Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pag 45. Encontrado en <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v16n1/v16n1a03.pdf>

<sup>38</sup> Campeanu, 112.

Muy relacionado con esto nos encontramos con un último punto relacionado con respecto a la afirmación personal con el programa. En esto el actor posee un pleno compromiso mientras que los espectadores al estar ausentes de las obligaciones del programa no presentan una afirmación importante. En el TO si existe una fuerte afirmación personal dada su participación del espectador. La cierta autonomía relativa del espectador niega entonces lo que la integración puede proponer. Desde aquí, al exponer lo sentido para luego ser reflexionado en momentos de socialización puede generar un conocimiento más profundo de lo planteado. Pero en esta conversación sobre lo sentido y experimentado desde las diferentes versiones que puedan tener los espectadores junto a lo de los creadores, muestra como las estructuras subjetivas, emocionales y culturales constantemente están en movimiento gracias a la dinamización de los espectáculos y espectadoras.

Los imaginarios de corporeidad de géneros establecidos en la escuela son sin duda elementos propios para la intervención del TO a través de su técnica del teatro foro. Boal acertadamente señala como forma expresiva de las relaciones de poder, en donde interaccionan los ritos de obediencia y del poder para darle paso a todo un conjunto de opresiones vividas. Esto adaptado al análisis de los procesos de construcción del género hace evidente las implicaciones previstas en los diseños corporales de mujeres y hombres signados en la institución escolar. Es preciso denotar como el ambiente intercultural denuncia la presencia de los elementos del consumo y la industria cultural aunados a las lógicas institucionales de la escuela. Lo cual corresponde a su complejo entretejido de la estructuración jerárquica de las relaciones sociales que sedimentan el conjunto de opresiones presentadas al interior de sus aulas.

En este sentido la escuela es uno de los espacios privilegiados para el desarrollo de performances de masculinidad y feminidad, y por ende el ordenamiento social en cuanto al

género. Siendo un lugar complejo de amplia interacción sociocultural genera un contexto especial para estas relaciones. Por lo tanto se tratara a continuación el espacio escolar asumiendo su connotado papel en la reproducción social de las definiciones de lo masculino y lo femenino como un orden hegemónico prevalente, pero inmerso en un marasmo de contradicciones y resistencias.

### **2.1.3 El espacio escolar**

La cotidianidad de la escuela arroja todo un conglomerado de intersubjetividades que le permiten ser un lugar privilegiado para los procesos de masculinidad y feminidad. Estos suelen estar matizados desde una diversidad cultural atravesada por acciones de los dispositivos formales e institucionales que normatizan y disciplinan, hasta las injerencias que tienen los elementos culturales exógenos a la escuela sobre la configuración de los cuerpos juveniles.

Ángela María Estrada Mesa hablándonos sobre Pérez Gómez Ángel nos aporta con su visión al respecto: Estrada (2001)

La escuela, más que producir una cultura univoca y homogénea, es un espacio ecológico de cruce de culturas en el cual tienen lugar unas mediaciones particulares de los influjos plurales que sobre las nuevas generaciones ejercen las culturas que interactúan en ella: publica, académica, social y privada, además de la trama de significados propia de la misma escuela”<sup>39</sup>. (p.6)

La escuela como lugar de incidencia de flujos comportamentales, empalme de imaginarios de diversa procedencia, discursos y costumbres diferentes, otorga un marco complejo para la socialización de los educandos. No obstante al retomar al profesor Mejía, este nos recuerda de la escasa o ninguna atención que la escuela suele prestarle a dichos flujos culturales y subjetivos

---

<sup>39</sup> Estrada Ángela María “Los fragmentos del calidoscopio” Hablándonos sobre Pérez Gómez, “la escuela, encrucijada de culturas”. Página, 7-24. 1995. <http://www.bdigital.unal.edu.co/48184/1/losfragmentosdelcalidoscopio.PDF>

externos. La reducción de lo pedagógico a lo meramente didáctico, sin llegar a asumir todas las relaciones en el hecho educativo, es su gran falencia actual. El mismo lo dice: Mejía (2012)

Ese encierro permite que ella explique el mundo desde una lógica diferente a la que viven los actores por fuera de ella en una supuesta universalidad, en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades. Y en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social.<sup>40</sup>(p.64)

Este reduccionismo ha traído el encierro de la escuela avocándola a funcionar bajo una lógica lejana de las realidades culturales y sociales de los contextos donde funciona. Dicha lógica tiene unos sustentos culturales, políticos e ideológicos provenientes desde el paradigma científico positivista occidental, las cuales definen de paso también un panorama de género. Loreto Palacios al nombrar a Derridá insta a observar como la ciencia occidental positivista centrada en una lógica dicotómica categoriza hombre/ mujer. Desde donde parten posturas opuestas, asociando lo masculino como lo racional y superior contrario a lo emocional e inferior, propio de lo femenino<sup>41</sup>. Igualmente el positivismo plantea una visión basada en el dimorfismo sexual legitimador de todo un conjunto de acciones y controles divisorios de los cuerpos, estableciendo deferencias para la pervivencia de los imaginarios de género que transitan en la escuela.

No obstante, se comienza a observar una transición con respecto a estos controles de los cuerpos. De acuerdo con el planteamiento de Fernando Arroyo Ilera (2016) en la “Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo”<sup>42</sup>,(p.34) cuando habla de cómo los ajustes neoliberales han traído la tecnocratización y las competencias a la escuela impactando decididamente los procesos educativos, orientándolos hacia el mercado

---

<sup>40</sup> Mejía, página 64.

<sup>41</sup> Idea extraída de “*Epistemología Y Pedagogía De Género: El Referente Masculino Como Modo De Construcción Y Transmisión Del Conocimiento Científico*” Loreto Palacios Ibáñez. Página 67.

<sup>42</sup> Fernando Arroyo Ilera. Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo.

laboral. De esta manera busca aumentar las capacidades y aptitudes estudiantiles en términos de eficacia y eficiencia, mediante la premisa saber – hacer en contexto como relación instrumental del conocimiento (totalmente opuesto al saber – poder), destinando de paso su objeto hacía el variado formato del consumo capitalista globalizado.

Estas nuevas situaciones han tenido un efecto en el tratamiento del cuerpo, estableciendo una paulatina decadencia de las lógicas positivistas, presentando un cierto desplazamiento de los dispositivos generadores. De una cierta laxitud en el momento normativo nos habla el pedagogo Pablo Scharagrodsky, sobre el cambio: Scharagrodsky (2015)

El viejo y pesado disciplinamiento corporal ha perdido vigencia. Ya no hay una preocupación tan fuerte por las posturas, los movimientos y los gestos rígidos o uniformes. Hace más de tres décadas que el dispositivo curricular no insiste con términos como "vigilancia", "orden", "control" y "corrección". Nuevos lexemas como "expresividad", "autopercepción" y "autoconocimiento" del cuerpo adquieren fuerza y legitimidad, por lo menos en el plano discursivo<sup>43</sup> (p. 12)

Las herencias del positivismo, las dicotomías y el dimorfismo, base de los imaginarios que influían en los campos decisorios de la escuela han entrado en retroceso. Aunque no signifique la tecnocratización un cambio fundamental en las relaciones de poder si llega a establecer regulaciones corporales nuevas, supliendo viejos términos de “control” y “vigilancia” por la “autorregulación” y el “autocontrol”, remitiéndonos al policía que llevamos dentro de Boal. Pero al igual que su precedente de la escuela - control, la tecnocratizada no se toma para nada en cuenta el entramado intersubjetivo e intercultural de los contextos que la rodean, aunque si

---

<sup>43</sup> Introducción. Cuerpo y modernidad | Escuelas: ¿sin cuerpos?. Autores: Mgt. Pablo Scharagrodsky (UNQ / UNLP) | (UNLP / CONICET / FLACSO). Argentina.

continúe con la homogenizante de su precedente positivista. Frente a esto Mejía nos habla: Mejía (2012)

Sobre aquella visión que solamente aprecia a la escuela como lugar de transmisión del saber sistemático universal, se abre otra que comienza a desarrollarse desde diferentes perspectivas de pensamiento y acción crítica, marcada por los procesos de negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada, culturas propias y raizales, y procesos masivos construidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas, también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo – de otra manera – las relaciones sociales escolares, mostrando que no hay escuela, ni educación, ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje – el cual hace visibles los intereses – y sin poder<sup>44</sup> (p. 75)

El influjo de experiencias sociales que llegan, abriéndose paso entre la lógica institucional, impactan los procesos de generización de los cuerpos estableciendo retos para la escuela. Toma fuerza lo que nos dice Estrada<sup>45</sup>, al mostrar este entramado con un carácter depositario de las múltiples elaboraciones sociales que llegan y la configuran como un espacio de interculturalidad. Para citar un ejemplo, los elementos de los mass media (medios masivos de comunicación) los cuales tienen un fuerte impacto en los imaginarios del diseño corpóreo generizado juvenil. Pero también supremamente llamativo aquí es el señalamiento de escuela como lugar para el ejercicio del poder como mediador principal de todo el conjunto de relaciones producidas en la institución. Especialmente asumiendo el control y la regulación, o el autocontrol y la autorregulación en los procesos de generización en los procesos de como acciones del poder.

---

<sup>44</sup> Mejía, página 75.

<sup>45</sup> Estrada Ángela María "Los fragmentos del calidoscopio" 2016. P. 6.

#### 2.1.4 Los Imaginarios.

Es aquí en donde se hace necesario la perspectiva ofrecida por los imaginarios de corporeidades de género expresados en la escuela, en especial los que perviven desde las procedencias de la matriz biologizada del paradigma positivista, que sustentan la normatización y regulación generizada de las corporeidades en la escuela, aunque en etapa de decadencia. Para luego observar aquellos que pertenecen al conjunto de experiencias sociales externas. Por lo tanto es importante realizar una primera aproximación que ayude a vislumbrar el determinante papel de este tipo de construcciones en el conjunto de prácticas sociales y culturales.

El filósofo griego Cornelius Castoriadis<sup>46</sup> genero el concepto de los imaginarios para explicar las representaciones sociales que se materializan en las instituciones sociales. Su aparición fue una respuesta a las explicaciones deterministas emanadas desde el marxismo para las acciones sociales, estableciendo una nueva visión en donde los individuos inventan sus mundos desde las interacciones subjetivas y objetivas, creándose un mundo que habita a la vez que se inventa a sí mismo. Desde esta idea muy general se han diversificado una serie de perspectivas y enfoques de estudio de los imaginarios, pasando desde lo antropológico, el arte y la literatura y en el caso de la presente investigación, la sociología. Representada aquí con el trabajo de estudiosos de este tema, como el chileno Manuel Antonio Baeza, el colombiano Pedro Antonio Agudelo y el español Juan Manuel Pinto. Este último da una definición: Pinto (2015)

Los imaginarios sociales están siendo esquemas construidos socialmente, que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad...<sup>47</sup>. (p.7)

---

<sup>46</sup> Castoriadis, fue un filósofo y psicoanalista greco-francés, creador de "*La Institución Imaginaria de la Sociedad*" (1975), en donde da inicio al estudio del factor imaginario.

<sup>47</sup> "Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales" Pintos Luis.  
<http://revistas.udc.es/index.php/RELASO/article/view/1217>

Los imaginarios son construcciones sociales con referentes comportamentales introducidos en la propia psique individual, constituyéndose en esquemas mentales que orientan las acciones humanas, reconociendo su aceptación social y comprensión de sí mismas. Igualmente crean marcos inteligibles para el desenvolvimiento individual y colectivo dentro de las realidades sociales, además de darle a las acciones sus sentidos y significados, aumentando las posibilidades de inserción e intervención en las normas sociales. El saber cómo actuar en el mundo, y poseer explicaciones que sustenten ese actuar, da seguridades para continuar en el juego de la vida real.

Para Manuel Baeza<sup>48</sup> el mundo es para imaginarlo, el individuo crea para sí sus propios mundos interactuando lo psíquico y lo social, entre su propio yo y las intersubjetividades en las cuales habita. La institucionalidad objetiva interactúa con el discurso y la corporeidad, activando en el individuo su creación imaginadora en la configuración de su visión personal del mundo, obteniendo una autonomía que le permite la aprehensión a través de los imaginarios y una búsqueda continua de sentido. Pero esta mirada propia no puede ser entendida como algo individualizador puesto que la experiencia unipersonal basa su creatividad en presupuestos sociales ya asumidos que la han sedimentado. La autoelaboración de su versión de la realidad, pese a algunos visos de singularidad, es bastante común a las otras experiencias individuales.

Por otra parte resultan interesantes como los imaginarios se concretan en el entramado social, insertándose profusamente en la vida cotidiana de las personas y las instituciones. Baeza, se basa en Castoriadis para hablar sobre como los imaginarios se materializan mediante mecanismos del discurso y el lenguaje<sup>49</sup> durante las instancias de la experiencia social. Y de manera consecuente a través de estas mismas vías lo hacen sobre las corporeidades, como lo hace saber Pedro

---

<sup>48</sup> Manuel Antonio Baeza. Sociólogo. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción. Pág. 2.

<sup>49</sup> Baeza refiriéndose a los procesos de materialización de los imaginarios.



Agudelo, bajo un marco relacional entre los imaginarios y el cuerpo, en su ensayo (Des) hilvanar el sentido /los juegos de Penélope<sup>50</sup>, ayuda a entender este vínculo: Agudelo (2015)

Lo imaginario y la acción misma del conocer están vinculado a aquello que pasó por el cuerpo, aquello que el cuerpo vive como experiencia,... el espacio en el que el cuerpo habita es el espacio simbólico en el que lo imaginario aparece como potencia magmática de lo que los sujetos se dan como significado, de lo que ellos, en el accionar sobre el mundo gracias al signo, hacen de este.”<sup>51</sup> (p.14)

El cuerpo es lugar de materializaciones para los imaginarios los cuales detallan su influjo mediante este orden magmático<sup>52</sup> propuesto por Castoriadis, al referirse al flujo incesante de representaciones - recuerdos, fantasías, sueños - emergidas en los momentos de ensoñación o de sentido que llegan a marcar los cuerpos durante la generización en los tratamientos de control y vigilancia o autorregulación en la escuela. Esto permite ver a los imaginarios como elaboraciones intersubjetivas que otorgan sentidos y establecen esquemas interpretativos de la realidad durante su materialización en las normas que disponen los cuerpos diferenciados de hombres y mujeres. Flujo incesante de simbolismos dispuestos a la decodificación ejercida desde el TO.

### **2.1.5 El cuerpo en la escuela**

Muy relacionado con las materializaciones imaginarias esta la visión de Pablo Scharagrodsky cuando nos dice: (Scharagrodsky, 2015)

El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un

---

<sup>50</sup> Agudelo, Pedro. (Des) hilvanar el sentido /los juegos de Penélope. Revista Pluri/versidad. Volumen 11 N° 3, 2011 – Versión digital. Facultad de Educación – Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

<sup>51</sup> Agudelo. Pág 14.

<sup>52</sup> Término acuñado por Castoriadis, “magma”, al lado de la *imaginación radical*, lo *histórico-social* y las *significaciones imaginarias sociales*.

conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase,...<sup>53</sup> (P.2)

El cuerpo como representación simbólica de los avatares de la cultura se dispone para ser elemento social de control y poder, respondiendo a lógicas sociales e institucionales dispuestas para el moldeamiento, definiendo de paso un seriado de comportamientos, visiones, expectativas y en general todo un campo de subjetividades que determinan las formas de cómo llevar estos cuerpos en el mundo. Las marcaciones y huellas de su paso por este se hacen evidentes, por lo que la generización es quizá las más indeleble, señalando todo un conjunto de intervenciones que permiten su lectura e interpretación.

Precisamente en cuanto a estos procesos de generización se propone una mirada analítica sobre los cuerpos de mujeres y hombres. En primera instancia entonces tomamos la propuesta gestionada desde las Magdalenas, la vertiente de género que tiene el TO, lo que significo toda una apertura del cuerpo femenino como punto de discusión al tomarlo como categoría analítica de primer orden. Constituyéndose en eje de reflexión y problematización, dada sus profundas implicaciones en los procesos de control, poder y regulación social determinantes en las relaciones de dominio y sumisión. A continuación Bárbara Santos, la fundadora de las magdalenas: Santos (2010)

Nuestro punto de partida fue el cuerpo femenino, este que pasó por cambios radicales, permaneciendo guardado por siglos, protegido y censurado por el cuerpo masculino y que hoy en día parece cumplir un rol protagonista en los medios y en nuestro imaginario. Cuerpo desnudo, exhibido, sensual o trivial, reinventado, exprimido y despedazado afuera, en las páginas de las revistas, en las pasarelas de la moda o de la samba. Cuerpo que se convirtió

---

<sup>53</sup> Scharagrodsky, P. 2.

en el mejor vehículo para vender cualquier producto y presentar batalla entre la cultura y los derechos humanos fundamentales<sup>54</sup>. (p.1)

Cuerpo denotado y sedimentado por representaciones, impresiones e imaginarios en el devenir de la historia y la práctica cultural, filtrado desde muchos hilos, que va desde lo protegido, lo censurado y moldeado desde las visiones masculinizadas de la sociedad. La discusión es vigente para el TO, orientándose a develar la opresión desde la sociedad patriarcal sobre los cuerpos de las mujeres, los cuales deben disponerse a la denuncia y transformación de los dispositivos sociales que crean un performance del ser mujer en la sociedad actual. Tenemos aquí la introducción problematizadora sobre el cuerpo, en este caso femenino, actuando en clave de liberación de la opresión patriarcal. Pero la opresión es aún más grande, dado que también trasciende hacia sus contrapartes masculinas, llevando a pensar en el que ser hombre también puede significar una carga pesada y dolorosa. Michael Kaufman plantea: Kaufman (2012)

Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, fuente de un enorme temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos. Si el poder se construye como la capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar de maneras “poderosas” requiere de la construcción de una armadura personal y de una distancia temerosa de los otros, si el propio mundo del poder y el privilegio nos aparta del mundo de la crianza de los hijos y la educación infantil, estamos creando hombres cuya experiencia de poder está plagada de problemas paralizantes<sup>55</sup>. (p. 45)

La imposición de un orden legitimado desde la base dicotómica de dominio masculino en la escuela constriñe a las mujeres, pero también a los hombres. Lo cual lejos de ser una postura

---

<sup>54</sup> Laboratorio Magdalena – Teatro de las Oprimidas (España). Bárbara Santos. <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.co/2010/08/laboratorio-magdalena-teatro-de-las.html>

<sup>55</sup> Michael Kaufman citado por Quaresma da Silva Denise y Ulloa Guerra Oscar. “*Estudios de masculinidades en la región oriental de Cuba: develando imaginarios*”. Revista de Estudios Sociales No. 42 Bogotá, abril de 2012. Pág 98. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n42/n42a09.pdf>

cómoda, suele ser una carga que adormece las posibilidades de descubrirse verdaderos hombres en su dimensión, sensibilidad y vida. Los modelos preestablecidos tanto de hombres como de mujeres, nunca llegan a notar la multiplicidad de expresiones. Traducido esto en términos del cuerpo masculino, la dictadura de los prototipos para la competencia, la imposición, la nulidad del otro a través de la fuerza, esconder el miedo y exhibir el orgullo se convierten en una carga pesada para quienes no se acercan al modelo hegemónico de hombre. Los privilegios otorgados desde el patriarcalismo, son una fuente de dolor en el hecho de ser hombre.

En la escuela la imposición de la generización en un orden prevalente masculino, como se puede ver también confronta un constreñimiento al crear esquemas comportamentales en los hombres ceñidos a la premiación, sanción o escarnio. Todo esto tiene su traducción en la imposición de formas comportamentales que ubican al cuerpo, concatenando las posturas de las Magdalenas y de Kaufman, tanto de mujeres como de hombres, en una zona de tensión, de imposiciones y resistencias. Este trasfondo complejo invita a escudriñar sus orígenes y las lógicas que animan la naturaleza de su conformación, del juego de controles sociales al cual ha estado supeditado y a las impresiones subjetivas que complementan su campo experiencial.

Boal ya advierte sobre estos procesos de poder y su implicación en los simbolismos que demarcan sus representaciones sobre el cuerpo. Sobre este se construyen y deconstruyen imágenes culturales en donde el sentido del cuerpo pasa por ser un elemento de representación social, en donde el TO se puede permitir mediante la decodificación simbólica. Ante tal situación Boal invita asumir el cuerpo desde sus posibilidades de transformación: Boal (2012)

La primera palabra del vocabulario teatral es el cuerpo humano, principal fuente de sonido y movimiento. Por eso, para dominar los medios de producción del teatro, el hombre (y la mujer también) tiene que, en primer lugar, que dominar su propio cuerpo, conocer su propio

cuerpo para después tornarlo más expresivo... estará entonces, habilitado para practicar formas teatrales en que por etapas se libera de su condición de “espectador” y asume la de “actor” en que deja de ser objeto y pasa a ser sujeto, en que de testigo se convierte en protagonista”<sup>56</sup> (p.1)

Con el TO se produce un develamiento de los simbolismos a través de un juego que invita al cuerpo a potenciarse mediante el rompimiento y transformación para exhibir su “contaminada” subjetividad. La noción objetivista u objetivante de las maneras dominantes del conocimiento se ve desbordada ante la explosión subjetiva del cuerpo, ante lo cual insiste Boal con la participación de saberes e intersubjetividades, con ese poder – saber durante el proceso de deconstrucción de realidades opresivas para el desarrollo de saberes nuevos y críticos.

#### **2.1.6 El Género, un imaginario social**

El género como imaginario social amplía la perspectiva para comprender de forma más integral, su incidencia generizadora en la escuela. Tomando como referente a Quaresma y Ulloa en cuanto a su visión del género como imaginario social: (Quaresma/Ulloa, 2010)

La dimensión de género del imaginario social posee significaciones compartidas y extendidas por la inmensa mayoría de las sociedades modernas que adquieren sentido dentro de lo que conocemos como ideología patriarcal. A lo largo de la historia podemos fijarnos en una reproducción del orden patriarcal en las instituciones educativas, lo que se traduce en una perpetuación de la ideología que sostiene las cotidianas situaciones de subordinación, marginación, exclusión o discriminación que se presentan hacia las mujeres, así como entre los hombres y entre las mujeres cuando algunos/as no se ajustan a lo normativo que establecen los modelos hegemónicos patriarcales de masculinidad/feminidad. La dimensión

---

<sup>56</sup> <http://reliquiasideologicas.blogspot.com.co/2012/08/poetica-del-oprimido-1974.html>. 31/8/12. Poética del Oprimido (1974). Por Boal.

de género dentro del imaginario social permite comprender cómo las prácticas que acontecen en las instituciones pueden reflejar con mayor o menor fuerza significados, símbolos y estereotipos sobre el ser mujer/hombre.”<sup>57</sup>. (p. 3)

El género como imaginario social ayuda a establecer un marco explicativo sobre el conjunto de acciones institucionales de la escuela sobre las asignaciones fundamentadas en la base del dimorfismo sexual y biológico. Como imaginario validado en la escuela establece sentidos, significados, validaciones y acciones del cómo ser masculino y femenino, del cómo llevar los cuerpos de hombres y mujeres en el mundo. Pero ante todo, siguiendo la postura del grupo del Laboratorio de las Magdalenas<sup>58</sup>, el género es y será un ejercicio de poder, un ejercicio político, y su principal lugar de tensión es el cuerpo, signado desde la diferenciación que trae consigo privilegios y prohibiciones a uno y otro. Pero la opresión se amplía cuando se observa que hay cuerpos que no se amoldan a lo establecido hegemónico, tanto de mujeres como de hombres.

Además de lo prologado por el discurso, el lenguaje y las corporeidades en la asignación diferencial hombre – mujer, se instalan los prototipos hegemónicos de ambos, claro con la prevalencia masculina, pero de todas maneras diferencial. El TO en su ejercicio pedagógico ubica este tipo de relación política y se dispone a su transformación desde sus campos estratégicos de la transferencia de lo real a lo teatral y la decodificación simbólica y cultural, potenciando sus principios de dialogo de saberes y negociación cultural.

---

<sup>57</sup> Ulloa guerra, Quaresma da silva “Imaginario de género en las prácticas de educación sexual y formación profesional en instituciones educativas de Brasil y Cuba”. [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278178281\\_ARQUIVO\\_oscarfazendogenero.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278178281_ARQUIVO_oscarfazendogenero.pdf)

<sup>58</sup> Las Magdalenas y su postura con respecto al género y sus dispositivos de control del cuerpo. Bárbara Santos.

## Capítulo III

### 3 Aspectos metodológicos

El TO como forma escénica puede trascender desde lo artístico hacia lo investigativo desde sus maneras de realizar su trabajo en conexión con las experiencias sociales, lo que le permite una postura epistémica sostenida sobre la comprensión crítica de las realidades para el logro de sus transformaciones. Adquiere aquí sentido ese saber - poder como elemento concientizador y de empoderamiento del sujeto social y político que emprende transformaciones. Por lo tanto sus propósitos coinciden con los principios del paradigma sociocrítico, en donde la ciencia debe orientarse hacia la concordancia entre los avances teóricos y los cambios sociales, en cuanto a los problemas reales de las personas.<sup>59</sup>

En este mismo sentido, se conecta también dentro de los presupuestos de este paradigma al contemplar el carácter colectivo en la generación de sus saberes y conocimientos mediante procesos participativos durante la investigación. Por lo tanto se halla implicada una praxis sobre la cual ejerce un ejercicio de reflexión crítica, en donde se incorporan las subjetividades, tanto del colectivo como del sujeto investigador, presentándose compenetraciones en el seriado de influjos y puntos de vista. En el TO este es un momento muy especial, como generación de un espacio intercultural, dado que es la oportunidad para el dialogo de saberes y la negociación cultural, lo que termina suscitando unas formas metodológicas dialógicas y participativas<sup>60</sup>.

Por otra parte, una serie de elementos del TO señalan la disposición hacia el enfoque cualitativo, fundamentalmente cuando esta forma de hacer teatro busca entender las raíces de las opresiones mediante la capacidad de entender los significantes y subjetivaciones desde las propias experiencias de los individuos, en tanto la comprensión e interpretación de sus propias

---

<sup>59</sup> Los elementos de caracterización del paradigma sociocrítico han sido extraídos del texto "Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa" de Jorge Rodríguez Sosa. Páginas 29, 30 y 31.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

<sup>60</sup> Rodríguez Sosa. Páginas 31. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

realidades. A la vez observa las realidades, haciendo un ejercicio de comprensión que exige una mirada integral, puesto que considera a las opresiones de género como es el caso de la presente investigación, determinada por múltiples factores asociados. Igualmente posee un carácter holístico al observar dichas opresiones dentro de una totalidad social<sup>61</sup>.

Como referente esencial en el proceso investigativo está el investigador – couringa quien durante el ejercicio del teatro foro integra lo dicho desde lo teórico, con lo dicho del participante y lo propio de él. Dicho proceso se encuentra cargado de sensibilidad y percepciones sobre el contexto en donde se ejerce la investigación. Aquí lo fundamental es la reivindicación del sujeto como protagonista principal de sus realidades, alejándolo de la objetivación pretendida por los enfoques cuantitativos. Lo cual encaja perfectamente dentro de los propósitos del TO y de la Educación Popular en general, cuando establecen la meta de crear sujetos sociales y políticos, capaces de intervenir, dilucidar y transformar su cotidianidad. En nuestro caso un sujeto capaz de ser crítico con respecto a los imaginarios aprehendidos durante su experiencia social, pudiendo contundirlos mediante los conocimientos y saberes adquiridos en la realización del teatro foro.

### **3.1.1 Población**

La intervención se hizo sobre un grupo de 20 estudiantes de esta institución, pertenecientes a los grados 8 y 9º, más 5 estudiantes del grupo de teatro. Conformado por 17 mujeres y 8 hombres, son jóvenes que están en el momento de la transición física, psicológica y social, etapa muy importante dado que vive la definición de gran parte de sus procesos de socialización, en donde la definición de género y la sexualidad son claves en su formación identitaria. Son jóvenes de los estratos 1 y 2, habitantes del barrio Terrón Colorado, comuna 1 de la ciudad de Cali, ubicada en zona de ladera. Desafortunadamente el contexto social tiene una serie de problemas

---

<sup>61</sup> Aquí hago la referencia de lo hablado en paradigmas y métodos investigativos en la investigación educativa de Jorge A. Rodríguez Sosa. Pág37.



asociados as al empobrecimiento general de la población, dentro de las cuales las más comunes son al desempleo, la falta de infraestructura de servicios adecuada, la inseguridad y el consumo de drogas ilícitas. Estas son condiciones que amenazan constantemente a la población estudiantil de la escuela, la cual se presenta en condiciones de vulnerabilidad.

### **3.1.2 La comunión entre el TO y la investigación acción.**

No obstante el TO en su modalidad de teatro foro siendo una actividad investigativa independiente con sus particularidades y especificidades tiene similitudes importantes con varias formas investigativas, especialmente con las formas de la investigación acción. Esta última según Jorge A. Rodríguez consistente en una praxis que presenta desarrollos individuales y colectivos mediante la interacción de una triada fundamental compuesta por la reflexión para la generación del conocimiento, las acciones transformadoras y la formación de los actores participantes<sup>62</sup>.

Los puntos de comunión entre el TO y la investigación acción son recurrentes desde los propósitos de generación de conocimiento. En el contexto escolar la investigación acción busca una profundización en la comprensión de las realidades problemáticas, y durante este proceso se pueden lograr avances significativos en sus aspectos de conocimiento y teóricos implicados. En coherencia con la presente investigación, el TO actúa como vehículo develador de imaginarios de género en su influjo configurador de las corporeidades de los estudiantes. Aquí el proceso tiene en cuenta la comprensión que hacen los sujetos sobre sus realidades y opresiones, en un juego de interpretación e interacción que conforma intersubjetividades para la generación de nuevos saberes y conocimientos, gestándose el principio entonces de ese saber - poder.

En cuanto al ejercicio interpretativo se asumen los puntos de vista de los participantes que interactúan en el proceso convirtiendo a la investigación acción y el TO en acciones

---

<sup>62</sup> Rodríguez Sosa. Pág38.

metodológicas dialogantes y participativas. La autorreflexión sobre las opresiones recurre a relatos intersubjetivados, en donde el encuentro sirve para marcos explicativos generadores de soluciones. El TO es una propuesta dentro del teatro popular encaminada a la necesidad de recuperar el cuerpo como herramienta de construcción del conocimiento por un lado, y por el otro la redefinición de la función del investigador social<sup>63</sup>, fundiendo la triple relación presentada en este trabajo, profesor – investigador – cousinga.

De todas maneras en el desarrollo metodológico la delimitación del teatro foro resulta difícil cuando se intenta establecer parangones con otras técnicas investigativas. Al dividirse en la parte escénica y la de foro, en especial esta segunda cuando se requiere la participación del público podría asimilarse con una entrevista grupal o debatiendo en grupo un determinado tema haría pensar en un grupo focal. Igualmente cuando la intervención de las espectatrices o los espectadores puede ser interpretado como un juego de roles, al entrar el participante a escena sin un guion previo. Pero como lo afirman Calsamiglia y Cubells, el teatro foro no es ni grupo focal, ni entrevista grupal, ni tampoco juego de roles: (Calsamiglia, Cubells, 2016)

Cuando un espectador o espectatriz sube a escena, está actuando. Podríamos preguntarnos si la actuación es real o ficción, si está haciendo lo que haría esta persona o lo que haría el personaje que encarna. O podemos simplemente focalizar la acción que está ocurriendo, entendiéndola como una de las acciones posibles, la respuesta que da desde la posición que ocupa la persona que actúa en el lugar del personaje original.”<sup>64</sup> (p. 203, 204)

El TO con su técnica de teatro foro encara una forma investigativa con similitudes con otras técnicas, pero totalmente independiente. Como dicen las autoras, se puede preguntar si la persona que sube espontáneamente al escenario está actuando realmente o no, si realiza las acciones

---

<sup>63</sup> Síntesis general extraída desde el texto de " Augusto Boal; Teatro del oprimido 1 Teoría y práctica. Distribuido en forma exclusiva por editorial patria, s. A. De c.v. 1980. Editorial Nueva Imagen, S.A

<sup>64</sup> Andrea Calsamiglia y Jenny Cubells. "El Potencial del Teatro Foro". Universidad autónoma de Barcelona. Pág.203 y 204.

como si ella lo haría o como el personaje, o entender la acción como una de las acciones posibles determinadas desde las perspectivas culturales del contexto en el cual la persona se desenvuelve y responde desde su propio bagaje social y cultural. Esto último permite ejercicios interpretativos y comprensivos mediante un inicial conocimiento del contexto cultural y social de las personas con las cuales se realiza la intervención.

### **3.1.3 El teatro foro, instrumento de investigación.**

Comprendido el TO como una alternativa metodológica investigativa independiente es prudente volver a realizar una descripción más detallada del teatro foro, como instrumento de investigación. Como ya se ha dicho este se divide en dos partes, una escénica y otra de foro, en donde la primera corresponde al grueso del ejercicio escénico y la segunda es un espacio de diálogo sobre lo mostrado en escena. Se establece la participación del cousinga o director – investigador, los propios actores de teatro, además del público que va a tener la posibilidad de participación directa en la escena, para convertirse en “espectadores” o “espectatrices” siendo los principales protagonistas, asumiendo la tarea de transformar las opresiones mostradas en escena.

La presencia del cousinga - director – investigador es muy importante en el ejercicio del teatro foro, y obviamente en la presente propuesta investigativa. Dado que precisamente el encargado de esta, es también el cousinga, director del grupo de teatro y profesor de la institución escolar en donde se desarrolla este trabajo. Lo cual lo convierte en una función bastante especial dada la cercanía que se tiene con la propuesta, puesto que se pertenece al espacio en donde se producen este tipo de problemáticas, siendo el investigador participe crítico dentro de estas relaciones y dinámicas. Por lo tanto existe una familiaridad, no solo con las opresiones compartidas, sino también con el grupo con el cual se desarrolla la investigación.

Se inicia entonces la escena por parte de los actores, los cuales son estudiantes del grupo de teatro del colegio, por lo tanto también pertenecen al mismo contexto del grupo de trabajo investigativo y son sensibles a sus problemáticas. Se puede proceder de dos maneras según el interés del ejercicio. Por un lado en caso de que se desee mostrar una problemática de género se concibe la escena para tal con la elaboración de un guion y un libreto en donde se muestre la problemática denotando la relación de opresión. También se preparan previamente los actores con la asignación de personajes, cada uno con sus características y roles, señalando fuertemente los partícipes de opresor/a y de oprimido/a.

Si el caso es de descubrir posibles opresiones, entonces se deja cierta libertad al grupo de actores, incluso permitiendo participar a algunos de los espectadores y espectadoras si así lo desean. Para que sean ellos mismos los que muestren según sus sentires, emociones, opiniones y en general sus subjetividades. Cuando el ejercicio del teatro foro se da de esta manera, es muy importante puesto que es una oportunidad en donde se producen interpretaciones y lecturas de las realidades. Muchas veces estos momentos, casi que espontáneos, suelen mostrar problemáticas desconocidas tanto para el cousinga investigador como para el resto de los participantes, lo que amplía la perspectiva y profundidad comprensiva de las densidades implicadas en las opresiones.

En el primer caso, de la preparación escénica previa, ha tenido un proceso reflexivo previo entre cousinga y actores que mediante la observación logran detectar dichas situaciones opresivas de género en la escuela. Por lo que se hace un diseño y montaje de una pequeña obra teatral, si se quiere con todos los convencionalismos esperados, con una preparación escenográfica como si fuera cualquier presentación normal. En cuanto a la segunda, no se prevé nada en lo escenográfico, y solo se alcanza a insinuar a los actores y participantes voluntarios la temática

general de la escena, sin más detalle. Cabe decir que estos participantes voluntarios no son de ningún modo en este momento espectadores o espectatrices.

De todas maneras, en ambas formas se procede a iniciar la escena tratando de desarrollarla de una forma que llegue a mostrar la opresión en su momento más álgido, o “crisis china” como la llamaba Boal<sup>65</sup>. Luego de terminada esta, el couringa inicia un primer foro en donde pide a las espectadoras/es a señalar sus inconformidades por las injusticias mostradas. También para que propongan soluciones alternas y posibles, ante lo cual, luego de cierto tiempo del foro, invita para que participen en la escena, rompan la cuarta pared, para convertirse en espectadores o espectatrices, y concreten las propuestas dichas dentro del primer foro. Aquí lo que se busca es que replacen a los personajes que exhiben la opresión, especialmente el oprimido, aunque en algunos casos especiales puede remplazarse el opresor.

Se vuelve a repetir la escena con el espectador o espectatriz, tratando de subvertir escénicamente la opresión. Luego de terminada se da paso a un segundo foro, en donde se repite la dinámica de debate y propuestas sobre lo expuesto. También se examina la posibilidad de hacer nuevas sesiones con los espectadores o espectatrices, en caso de que se considere que no se ha superado la opresión. Estas situaciones, escena luego foro, posterior participación directa de las espectadoras/es, suelen repetirse de manera indefinida, según lo requiera el grupo de trabajo y el investigador – couringa, hasta lograr resultados satisfactorios que aseguren las posibilidades transformadoras y obteniendo los datos de información suficientes<sup>66</sup>.

Escena tras escena se irán develando los matices de la opresión, sus expresiones y sus posibilidades de solución. En cada iteración se harán análisis colectivos en la parte del foro, en donde la reflexión crítica gestiona las conclusiones que esbozan los aprendizajes logrados en la

---

<sup>65</sup> Según Boal, en la ideografía de la escritura china, la *crisis* significa peligro pero a la vez oportunidad.

<sup>66</sup> El procedimiento del teatro foro descrito aquí es extraído del “Teatro del Oprimido” de Boal. Pero el plantear las dos formas la división de entre una forma escénica previa preparada y la otra espontánea es una idea propia que se piensa puede aportar.

sesiones. La apropiación crítica de la realidad en las muestras escénicas permite la exposición de los imaginarios, exhibiendo sus acciones a través de las relaciones dialógicas y del cuerpo. Sus reflexiones, decodificaciones interpretativas, sus deconstrucciones críticas y la develación de sus sentidos de poder, dominación y opresión y en especial la propuesta hacia la transformación, relata el cómo se procede en torno a nuevas formas de generar conocimiento y saber.

Como se ve las relaciones durante las sesiones del teatro foro son dialógicas y del cuerpo, involucrando la producción de conocimiento durante los análisis político y social de las opresiones sufridas en la vida cotidiana. Durante la deconstrucción de estos imaginarios inscriptos sobre los cuerpos, aparecen elementos importantes que pueden trascender hacia los campos metodológicos y epistémicos que sientan una base de trabajo para el investigador social. Especialmente la redefinición de la relación sujeto – objeto, al quebrarse esa actor/espectador, con espectadoras/es convertidos en espectadoras/es que superan el papel pasivo y entran a proponer críticamente desde lo dialógico y la corporeidad.<sup>67</sup>

El hecho de que en el teatro foro se use la palabra y el cuerpo como instrumentos de expresión, permite evidenciar lo que dice el profesor Agudelo sobre como los imaginarios logran materializarse, a través del dialogo y el lenguaje, pero muy especialmente sobre los cuerpos, tomándolos como espacios simbólicos para su representación<sup>68</sup>. Por lo que en las sesiones se puede comenzar a ver cómo se establecen todas estas imagerías en las formas de asignar y llevar los cuerpos. Desde esta manera de hacer teatro, el cuerpo que sufre la opresión, genera conocimiento mediante las especificidades de los imaginarios que lo definen, realizando la decodificación simbólica de las imágenes exhibidas durante el acto escénico y filtrado a través de

---

<sup>67</sup> "El Potencial del teatro foro". Pág. 200.

<sup>68</sup> Agudelo, Antonio. Pág. 2.

la reflexión dialógica surgiendo nuevos elementos críticos de conocimientos destinados a la deconstrucción de la opresión y dominación.

Pero ante todo se debe revisar algo fundamental en el teatro foro del TO, y es lo referente a la improvisación como elemento esencial en la dinamización de la participación y germen para la creatividad y conexión entre la experiencia real y el simulacro representado. Esta instancia le da sentido a la práctica teatral de Boal puesto que genera la oportunidad de mostrar a manera de ficción las relaciones de opresión que pueden suceder en las realidades.

### **3.1.4 La improvisación en el ejercicio del teatro foro.**

La esencia misma de la técnica del teatro foro es la improvisación, la cual podemos interpretarla aquí como esa disciplina escénica en donde se debe elaborar una historia en la instancia precisa que se está desarrollando la escena. Por lo que los espectadores son fundamentales durante su ruptura de la cuarta pared y su carácter fundamentalmente de improvisación. En una forma de dialogo propositivo para la transformación de las realidades opresoras en el cual debe de potenciar los elementos de improvisación. La siguiente afirmación de la autora Mariana Muñiz ayuda:

“En sus diversos formatos de espectáculos o técnicas teatrales, la improvisación ante el público es un elemento recurrente. Sus principales objetivos son la eliminación de las barreras entre actores y públicos la abolición de las reglas sociales frente el hecho teatral, entre otros. La improvisación, para el Teatro del Oprimido, también representa un excelente instrumento que coloca en evidencia la construcción misma de la escena teatral. En la escena improvisada, el público es llamado a optar entre las varias posibilidades de desarrollo de la misma y se torna sujeto activo de la representación.”<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Mariana Muñiz de Lima, *La improvisación como espectáculo: Principales experiencias y técnicas aplicadas a la formación del actor-improvisador en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid, España, Universidad de Alcalá, 2007; p.121.

Es mediante la improvisación en donde Boal establece el quiebre de la cuarta pared y busca ese distanciamiento reflexivo, pero diferente al de Brecht, cuando establece procesos de identificación. En la improvisación el espectador o espectador puede cumplir con la premisa de adueñarse de los instrumentos teatrales, de hacerse con la fase creativa para así iniciar su proceso de concientización y emancipación.

Se procedió entonces a un proceso de identificación de las problemáticas que apuntaran hacia los imaginarios de corporeidad de géneros en la institución Isaías Gamboa. Dicho proceso de identificación consistió primeramente en una observación de este tipo de conflictos y un trabajo exploratorio pre-investigación realizado a través de muestras de breves y espontáneos dramatizados, cuyo objeto fue confirmar la recurrencia de dichos conflictos. Fue aquí en donde se empleó una primera forma de improvisación basada en el empleo de lo *inesperado*, practicado aquí como un acto repentino, un suceso ocurrente sin previo aviso destinado a motivar una reacción. Por ejemplo - un golpe en la cara con una pelota a una joven producido por el lanzamiento con el pie de un joven que jugaba fútbol – o – el regaño intempestivo de un profesor a su alumna porque esta uso pintalabios – situaciones de la cotidianidad pero que fueron usados como sucesos inesperados que daban pie a una reacción por parte de los participantes sorprendidos.

Este esquema acción – reacción fue establecido como una primera forma de improvisación, y se realizó con jóvenes que no pertenecían al grupo de teatro, espontáneamente en algunas clases o momentos de la cotidianidad escolar. Se buscó realizar bajo un clima de total tranquilidad y confianza en donde se buscó sacar muestras a través de las reacciones en las clases o en espacios y tuvo un fin exploratorio sobre los problemas de género presentados en la institución. De esta forma se dieron los primeros acercamientos para ir sospechando la verdadera naturaleza de las



problemáticas, en particular el del moldeamiento de los cuerpos femenino y masculino como formas del ejercicio del poder.

Los indicios iniciales arrojados entonces ayudaron a definir previamente tres cuestiones que servirían de embriones de los modelos a mostrar y el establecimiento del ejercicio grueso de improvisación. Se dio una identificación sobre un primer eje problemático, por así llamarlo, consistente en las influencias de las estéticas corporales agenciadas desde el consumo por lo que se ideó un primero modelo escénico consistente en una chica influenciada por los mensajes de tv. Un segundo eje consistía en las problemáticas disciplinarias agenciadas desde la institucionalidad con respecto a las corporeidades, por lo que se creó el modelo escénico del conflicto por el uniforme entre una estudiante y un profesor. Una tercera identificación fue el eje del manejo conflictivo de los espacios escolares en cuanto a su uso desde las corporeidades femeninas y masculinas, por lo que se trajo una escena de la cotidianidad de esta escuela, el juego de fútbol en las horas de recreo.

Como se puede ver la primera forma de improvisación en su finalidad exploratoria ayudó a vislumbrar estos tres asuntos que resultan fundamentales en la configuración de la problemática de corporeidad de géneros. Quedaba entonces el desarrollo de estos tres modelos ya dentro del ejercicio propio del teatro foro. Ante esto como lo dice el mismo Boal "*Un modelo, como cualquier pieza de teatro, puede ensayarse de muchísimas formas diferentes*"<sup>70</sup>, sin embargo sugiere el método de ensayos analíticos de motivación, ensayos analíticos de estilo y finalmente ensayo sintético, en los cuales grosso modo se realizan por parte de los actores varios ejercicios analíticos en los cuales se definen las motivaciones del actor, se corrige el estilo y se integran todos los aportes proceso de construcción de la escena.

---

<sup>70</sup> Boal "Juegos para actores y no actores". Pag 415.

No obstante si existen particularidades propias del grupo social a intervenir se puede optar por formas alternativas que se adapten a su ambiente. Como diría Boal:

Pero si el público, en determinado momento y por determinada razón, decide modificar las reglas, que lo haga. Lo que no puede modificarse en absoluto en el Teatro del Oprimido son sus dos principios fundamentales: el espectador debe protagonizar la acción dramática y prepararse para protagonizar su propia vida. Eso es lo esencial<sup>71</sup>.

Por lo que se permitió ciertas licencias en cuanto al trabajo de los modelos de escenas dadas ciertas características propias del grupo con el cual se trabajó. Aunque se acostumbra en el teatro foro que esta primera etapa escénica sea realizada solo por actores con preparación teatral, se tomó la decisión de no hacerlo exclusivamente así, por algunos limitantes presentados por el grupo de estudiantes con el cual se trabajó. Principalmente la marcada timidez de casi todos los integrantes del grupo, lo que hacía presagiar que el miedo escénico pondría en peligro el momento posterior cuando el cousing invitase a los espectadores/as a romper la cuarta pared.

Hubo fortuna y algunos chicos se animaron a participar pese a que nunca antes habían hecho teatro. En la primera muestra de la chica influenciada por los mensajes de la televisión participaron dos chicas del grupo y tres del público. En la segunda muestra, la del uniforme, participo una chica del grupo como la estudiante y un muchacho del público que nunca había estado en escena se animó a ser el profesor. Y en la tercera muestra, hubo tres chicas del grupo y los muchachos del futbol salidos del público.

Ya con esto definido se estableció la estrategia para motivar y organizar la improvisación para los modelos de escena. Estableciéndose una especie de pre-guión, basado en una información muy breve o pregunta motivadora sobre cada uno, esperando que los actores, con experiencia y

---

<sup>71</sup> Boal, 417.

neófitos, desarrollaran una historia. Por ejemplo, en la muestra de la chica de la tv se dio una información muy breve sobre algunos programas de modas y farándula, complementándose con la pregunta de ¿cómo nos podría influenciar la tv y las redes en torno a la belleza femenina? Para el modelo escénico del uniforme funciono con ¿nos gusta el uniforme?, y en cuanto al juego de pelota solo se sugirió dar una muestra de los conflictos generados por esta actividad.

La improvisación se dio entonces a través de una pre-estructura de la acción, de los personajes y la dramaturgia, así no hubiese texto, pensándose en arrojar una pregunta motivadora para que los actores desarrollaran según sus propias ideas y construyeran improvisadamente una escena. Con las preguntas se estableció una especie de pre-guion que motivo sin duda la improvisación y el hecho de mezclar participantes con los miembros del grupo en los modelos de escenas fue muy importante y dinamizador para el ejercicio.

Para la etapa de invitación del couringa para el rompimiento de la cuarta pared, la conversión en espectatrices y espectadores y bajo la expectativa de aleatoriedad. Aquí el cobijo de los jóvenes “teatros” fue importante, no solo para generar seguridad en los neófitos y sentar un ejemplo motivador a los tímidos espectadores, sino también para canalizar el flujo de elementos nuevos que intervenían durante el ejercicio de la improvisación. Había que darle un cierto orden convencional a la representación: presentación de personajes, planteamiento, conflicto, que son elementos de la dramaturgia clásica, pero que permiten sin duda cierta coherencia y hace entendible el acto para el público.

La fórmula de invitar neófitos a participar en los tres modelos escénicos facilito la motivación para que miembros del público rompieran la cuarta pared para convertirse en espectatrices y espectadores ante la invitación del couringa. Igualmente la función de los experimentados fue la de mantener el orden presentación de personajes, planteamiento, conflicto, y adicionarle la parte

necesaria en esta etapa las resoluciones del conflicto que planteaban los participantes al entrar en escena.

Pero además de la coherencia de las historias producidas durante el proceso de improvisación, el aporte de los experimentados también fue notable en el direccionamiento de la acción – reacción, códigos que manejan ellos gracias a su entrenamiento teatral, pero que hábilmente supieron trasladar a los inexpertos, tanto en las tres muestras iniciales como durante la participación de los espectadores y espectadoras. Esto es bien importante dado que el conjunto de interferencias en ambas instancias traían propuestas nuevas que debían ser absorbidas durante el juego escénico improvisado. Cada entrada de un espectador o espectadora creaba un nuevo reto, un nuevo momento, que debía ser canalizado dentro de un desarrollo coherente en la narrativa de la historia. De todas maneras se hizo concreta la posibilidad de ver las relaciones de opresión en estado puro en el desarrollo de la improvisación.

En el primer modelo escénico de la chica de la tv, hubo una entrada de una espectadora reemplazando a la protagonista y otra para suplantar a un personaje secundario que se mostraba como una periodista de farándula. En la muestra del uniforme tuvimos una espectadora que reemplazo a la estudiante, mas nadie se atrevió a sustituir al profesor. En la tercera muestra no se dio el caso de reemplazo, no obstante la sesión de foro fue muy enriquecedora, tanto que no constituyo en una falta la ausencia de los espectadores y espectadoras. Las sesiones de foro fueron bastante enriquecedoras y se encuentran en la parte final de los anexos. Tanto con las representaciones de los modelos como las participaciones y reflexiones extraídos de los foros constituyeron la base de los datos de información y el desarrollo general del presente proceso investigativo.

Para terminar cabría destacar una breve reseña sobre los juegos motivadores más empleados y las labores generales del cousing. En cuanto a estos se optaron por aquellos que predispusieran tanto a los actores como al público a sensibilizarse con las condiciones y situaciones de opresión, a la vez que sirvieran para motivar a romper el hielo y generar un ambiente de confianza y que alejara cualquier sentimiento de intimidación. Se realizaron varios, pero fueron dos los de mayor acogida por los participantes, el primero conocido como el hipnotismo colombiano y un segundo inspirado en el juego del modelaje y el escultor, sacados del teatro imagen, otra variedad del TO.

El hipnotismo colombiano consiste en un juego de parejas en donde uno de los dos pone la mano a pocos centímetros de la cara del otro, actuando el primero como hipnotizador y el segundo como hipnotizado. El primero realiza una serie de movimientos con su mano, hacia diferentes lados y el otro intenta seguirla con su rostro tratando de conservar la distancia. Se debe de buscar que los movimientos logren mover bastante las estructuras musculares del hipnotizado. El objetivo de este juego es el de sensibilizar sobre el papel del opresor y el oprimido por medio del control corporal.

El otro fue la variedad creada en este mismo proceso de investigación, el del modelaje y escultor, que consiste en dos personas, un escultor y otro modelo. El primero diseña corporalmente una figura sobre el segundo. La adaptación generada en este proceso se inicia con una actuación de dos personas del grupo pero activas en una escena de conflicto de opresión, definido por un opresor (el escultor) y un oprimido (el modelo). La actuación se hace muda pero con una gestualidad que sugiera este tipo de relación. Cuando la escena llega a su clima de mayor conflicto y dominación ambos se “congelan” quedando como estatuas. Luego se da apertura a que las personas entren y modelen o mejor cambien la gestualidad opresiva por lo que

ellos consideren. Aquí el objetivo era ir adecuando a los espectadores al juego por venir de observar las opresiones y luego sugerir en el foro las soluciones pensadas.

En cuanto al couringa sus funciones generales son las siguientes: a) Evitar la manipulación de los espectadores. No debe sacar conclusiones a priori y debe cuestionar sus propias conclusiones y enunciarlas siempre en forma de pregunta para evitar aseveraciones e influencias entre los participantes. b) Anuncia las reglas del juego, pero luego durante el desarrollo debe aceptar incluso la posibilidad de que el público las modifique si es necesario para el análisis del tema problematizado. c) Dar apertura a las participaciones tratando de reenviar las preguntas nacidas en el proceso de los modelos y de los espectadores y espectatrices. Nunca darle explicaciones según su pensamiento y análisis propio de couringa. d) La expresión corporal del couringa debe transmitir motivación hacia los participantes.

Además es bueno recordar que en este proceso investigativo el couringa también es ejerce como el titular de este proceso de investigación. Lo que le da la posibilidad de dirigir y experimentar directamente todo el proceso.

### **3.1.5 Estrategias de recolección de datos.**

El flujo constante del juego de intersubjetividades durante las sesiones del teatro foro arrojó datos vitales para la investigación. Desde el inicio de las sesiones, con la enunciación del problema, la participación de los espectadores y espectatrices y durante el foro se proveyó de una cantidad de datos no solo de tipo dialógico, sino también de manera encarnada. Lo hablado es importante pero también los movimientos, las expresiones físicas, lo corporeizado fue visto como elemento de información, en donde lo emotivo y encarnado evocan la palabra dicha. También para reafirmar lo trabajado en el teatro foro se realizó una entrevista colectiva, mediante la técnica del punteo que consiste en tratar con los participantes una serie de temas

relacionados<sup>72</sup>. Esta se hizo subdividiendo el grupo inicial de 25 estudiantes, en tres subgrupos, dos de 8 y uno de 9. Para terminar es importante señalar que las sesiones fueron grabadas como material fílmico y de audio.

### **3.1.6 Estrategias de análisis de la información.**

Por las características del enfoque, la recolección de información proveyó datos de carácter cualitativo, la cual se dispuso para su análisis elementos organizativos de selección, ordenamiento, clasificación, establecimiento de relaciones y tipologías. En este sentido la información fue inicialmente seleccionada y ordenada, de manera que pudiese clasificarse, siendo abstraída del gran conjunto de datos obtenidos para luego proceder a establecer relaciones entre estos datos, buscando tipologías y congruencias entre los grupos clasificados de información. Desde aquí se desarrolló una estrategia de análisis que buscaba establecer relaciones entre esta información y los objetivos planteados en la investigación, corroborando la participación de las categorías deductivas desarrolladas en los referentes teóricos. Se realizó la verificación de las categorías deductivas, imaginarios, cuerpo y género, además del espacio escolar y las relaciones de poder implícitas en los procesos de generización de los jóvenes.

Es relevante durante este proceso de análisis la emergencia de elementos recurrentes que llegaron a ampliar el sistema categorial, hallándose un grupo significativo de evidencias que complejizaron los sentidos inicialmente expuestos por las categorías deductivas las cuales estaban emparentadas con los objetivos iniciales. Mediante la codificación de la información obtenida se logró una primera etapa de categorización descriptiva que mediante asociaciones constituyó unidades temáticas más grandes, las categorías relacionales de carácter inductivo. En

---

<sup>72</sup> Las formas de la entrevista colectiva son extraídas del texto de Alfonso Torres Carrillo "Estrategias y técnicas de investigación cualitativa", Unidad dos - Técnicas cualitativas y participativas de recolección de información, La entrevista. Páginas 99 a 106.

este encuentro entre categorías deductivas e inductivas, se procuró una conjugación analítica para asignar sentidos y significados de los datos y su relevancia dentro del proceso investigativo.

Esto permite una claridad con respecto a lo buscado, facilita los procesos de centralización, abstracción y transformación, organizando los campos que exige la construcción investigativa. Pero para que todo el proceso de análisis de la información obtenida tenga éxito es importante tener en cuenta su carácter investigativo desde el teatro, en donde los datos informativos no son solamente traídos desde la palabra hablada o escrita, lo que algunos escritores llaman monomodalidad, sino que también tienen una muy fuerte incidencia del cuerpo como fuente de información. En el teatro el cuerpo también habla, se genera para sí mundos y los exhibe en escena. Por lo que los datos recolectados son palabra e imagen – cuerpo a la vez, en donde el cuerpo también habla, tanto o más que las mismas palabras.

En concordancia con lo planteado en los referentes teóricos y los objetivos, en donde se prelude la profunda relación entre los imaginarios y las corporeidades, la lectura mixta entre lo hablado y lo exhibido cuerpo, obliga a recurrir a técnicas cualitativas de análisis multimodal. Inspiradas en la teoría de Gunter Kress y Van Lewen, los cuales criticaban la semiótica basada exclusivamente en el lenguaje escrito o hablado, y proponían entender los contextos en los cuales se producían, instando a observar otros elementos implícitos en los procesos comunicativos como lo son los gestos, las imágenes, los objetos y en nuestro caso teatral, lo producido por el cuerpo, buscando una integralidad en el análisis del acto comunicativo<sup>73</sup>.

La interacción en el teatro foro, la experiencia vivida propia e individual contrastada con las vivencias de los otros participantes, incorporando el cuerpo, posibilita la construcción colectiva de significados y subjetividades. Mostrando toda la complejidad implicada cuando se exhiben las

---

<sup>73</sup> "Análisis Crítico del Discurso Multimodal" Gunter K. y V. Lewen. <https://es.slideshare.net/Juanisella/analisis-crtico-del-discurso-multimodal>



acciones desde el lenguaje en profunda interacción con el cuerpo. Aquí se rompe la creencia de la superioridad del dato escrito o hablado, cuando pone el cuerpo en el juego subjetivo, lugar de inscripciones desde los imaginarios, de tensión y disputas de poder, control y regulación. Por lo tanto una fuente riquísima de datos informativos.

**Tabla 1 Plan de acción, desarrollo actividades foro**

Sesiones.	Actividad. Actores	Desarrollo	Participantes	Lo observado.
1 sesión La Chica y la televisión	Cinco actores en escena. Dos protagonistas. Chica light y la oprimida. Las presentadoras de tv.	<b>Desarrollo de la escena.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera sesión de foro.</li> <li>• Entrada de las espectatrices.</li> <li>• Segunda escena.</li> <li>• Segunda sesión de foro.</li> </ul>	20 estudiantes. 5 actores. 1 couringa	<b>Cultura escolar.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginarios de corporalidades devenidos desde las lógicas institucionales y las influencias del consumo cultural.</li> <li>• Subculturas y expresiones de resistencia y resemantización.</li> <li>• Dramas de autoestima de los jóvenes por la presión social por no tener el cuerpo hegemónico.</li> </ul>
2 sesión El drama del uniforme.	Dos actores. El de profesor. La estudiante (unge de oprimida).	<b>Desarrollo de la escena.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera y única sesión de foro.</li> <li>• Nota: no hubo entrada de las espectatrices.</li> </ul>	23 estudiantes. 1 actor. 1 actriz. 1 couringa	<b>Elementos de género y poder.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hallazgo de la importancia del uniforme en el proceso de generización. Dado que fue planteado por los estudiantes. Hay posturas contradictorias con respecto al uniforme, puesto que por un lado hay aceptación de este y por otra parte hay mucha resistencia con respecto al uniforme.</li> </ul>
3 Sesión. El juego de pelota en el patio.	Cuatro actores y tres actrices. Cuatro chicos que juegan futbol. Tres chicas que son víctimas de los golpes del balón.	<b>Desarrollo de la escena.</b> Primera sesión y única sesión de foro.	18 estudiantes 4 actores. 3 actrices. 1 couringa.	<b>Imaginarios de corporeidad de géneros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El imaginario de la fuerza masculina sobre la debilidad femenina.</li> <li>• Imaginario de competencia de lo masculino.</li> <li>• Imaginario de sobreprotección de lo femenino.</li> <li>• Rituales masculinos y femeninos. Ocupación de espacios diferenciados según el género.</li> </ul>
4. Sesión Entrevista colectiva	Se dividió en tres el grupo de participantes en el teatro foro.	Refuerzo de los temas tratados en las sesiones del teatro foro. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uniforme.</li> <li>• Accesorios, looks, peinados y modas.</li> <li>• Relaciones entre hombres y mujeres.</li> </ul>	Subgrupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta actividad se hizo sobre la base de los teatros foros y con el objetivo de reafirmar lo dicho en cada una de estas sesiones. También se buscaba corroborar los imaginarios observados además de los nuevos hallazgos evidenciados.</li> </ul>



Las sesiones del teatro foro disponen el juego escénico como oportunidad para traer elementos problemáticos de la vida real. La cuestión del género se expone aquí para ser observado, reflexionado y controvertido.

### **Imágenes 1 Teatriando**



Las sesiones del foro son muy importantes dado que los puntos de vistas y las opiniones se traen a colación. El orden de las subjetividades se exponen para llegar a establecer contactos entre diversas formas de ver, en este caso las opresiones de género.

### **Imágenes 2 Teatristas**



El debate del uniforme se observa diariamente en el colegio. Sobre este recae gran parte de los controles y regulaciones corporales

agenciados en la escuela. Aquí en escena este drama escolar.

### **Imágenes 3 Dramatizado**

## **Capítulo IV**

### **4 Análisis de la información y resultados investigativos**

Resultado muy interesante la concatenación de las miradas expuestas desde el enfoque teórico sugerido en la presente investigación con las miradas del grupo de estudiantes que participaron en el proceso y los puntos de vista del cousinga - investigador – profesor. Fue sin duda un momento enriquecedor que dimensiono la perspectiva inicial con la cual se abordó este trabajo desde su propuesta. Con esta triangulación se pudo entonces hacer frente a los objetivos planteados al inicio de la investigación y en especial vislumbrar un camino para el develamiento de los imaginarios que influyen en la conformación de los cuerpos juveniles de los estudiantes de la institución educativa Isaías Gamboa.

Por lo tanto para alcanzar el objetivo general - Develar los imaginarios de corporeidad de géneros con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la Institución Educativa Isaías Gamboa a través de la intervención del teatro del oprimido como estrategia de Educación Popular – se llevó a cabo las sesiones del teatro foro en donde afloraron una serie de imaginarios sociales de género que tienen incidencia en los flujos interculturales y comportamentales de la institución educativa Isaías Gamboa. En especial durante sus procesos de materialización e inscripción sobre las corporeidades de los estudiantes. Pero lo más importante fue la constatación de la relación de dicha imaginería de las relaciones de poder durante su influjo en las corporeidades.

La develación de estos imaginarios fue un ejercicio integrado desde el proceso de concreción de los dos objetivos específicos de esta investigación, puesto que ambos se vieron profundamente relacionados durante toda la secuencia investigadora, dando con la posibilidad del desarrollo global del objetivo general. El primero de ellos -Propiciar espacios de reflexión sobre sus imaginarios de género con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la institución

educativa Isaías Gamboa – en donde se instó como lo sugiere Patricia Trujillo<sup>74</sup> a las/los jóvenes estudiantes, apropiarse de la realidad mediante la intervención del teatro foro, transfiriendo lo vivencial cotidiano hacia lo escénico. Generándose así un espacio en donde los/las jóvenes tuvieron un proceso de reflexión crítica y concientizadora para develar estos imaginarios que afectan su vida y el conjunto de relaciones en la que está inmerso en la escuela.

El segundo - Reconocer con los estudiantes el papel de su corporeidad en sus procesos de generización - aquí se inició una concientización de como el cuerpo es un lugar de control político agenciado desde la escuela, la cual ha sido impactada por los imaginarios que transitan en ella. Pero este proceso no se agota en la develación de esos imaginarios que constriñen el cuerpo. Como lo plantea Boal, la primera palabra del vocabulario teatral es el cuerpo humano, el cual debe ser conocido y autoconocido para que deje de ser objeto y se transforme en sujeto”<sup>75</sup> lo que implica un proceso de larga data. De todas maneras durante este trabajo se inició una primera etapa de develamiento, quedando planteada la continuidad del proceso transformador.

Las categorías deductivas planteadas, imaginarios, género y cuerpo en el sentido de construcción social y cultural fueron ampliamente corroboradas en su participación en las continuas interacciones producidas durante los ejercicios del teatro foro. Lo cual lleva a concluir la importancia de estas categorías relacionales, expresadas profundamente interdependientes entre sí, en donde el género es asumido como un imaginario que llega a materializarse sobre los cuerpos para poder consolidarse como tal. Por lo tanto para efectos analíticos se muestran separadas, a sabiendas de que en la realidad las acciones generizadoras no permiten el deslinde de estas categorías relacionales. A continuación los imaginarios de corporeidad de género en la Institución Educativa Isaías Gamboa develados en esta investigación.

---

<sup>74</sup> Patricia Trujillo “Investigación, Género y Teatro del Oprimido “Abril 2008. Pág. 24. [https://www.academia.edu/19425433/12\\_](https://www.academia.edu/19425433/12_)  
<sup>75</sup> <http://reliquiasideologicas.blogspot.com.co/2012/08/poetica-del-oprimido-1974.html>. 31/8/12. Poética del Oprimido (1974). Por Boal.

#### 4.1.1 Imaginarios de superioridad biológica:

La demarcación genérica procedente de la dicotomía masculino/femenino sigue siendo muy fuerte pese a que estamos en nuevos tiempos y han transcurrido un seriado de movimientos de tipo político y cultural que cuestionan esta construcción social e histórica, persiste el imaginario que signa a lo masculino como a la fuerza física y a la mujer relacionada con la debilidad. Esta separación desde la condición física denota una forma esencialista de separación basada en los preceptos biológicos, lo cual es derivado de todo un seriado de valores y comportamientos de tipo cultural que hallan validez precisamente bajo esta acción imaginaria.

Los argumentos diferenciadores de lo masculino y femenino en torno a una mayor fuerza por parte del hombre, “a mí me parece que los hombres son agresivos, lo que pasa es que hay una diferencia entre hombre y mujer, pero es que el hombre tiene fuerza no podemos compararlo”<sup>76</sup>. Aquí se puede ver algo que pensaríamos es una frase de cajón sin trascendencia, - la mujer el sexo débil y el hombre el sexo de la fuerza- “pues porque una mujer tiende a ser más delicada que un hombre entonces no tiene por qué haber un machismo aquí”<sup>77</sup>.

Esto es un fuerte imaginario que tiene sus orígenes en las herencias de los paradigmas dominantes trascendidos históricamente. Loreto Palacios cuando nombra a Derridá dice como la ciencia positivista centrada en una lógica categorial y dicotómica divide categóricamente sujeto/objeto, pero traslada su equivalencia a las relaciones sociales hombre/ mujer estableciendo una división generizada dentro de esquemas de poder y jerarquización. En donde el dimorfismo sexual y biológico da sustento, bajo la premisa de la fuerza física, a todo un conjunto de expresiones sociales que legitiman las acciones de control divisorio de los cuerpos<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> E 9. Sesión 2 del teatro del oprimido Anexo 2.

<sup>77</sup> E 4. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

<sup>78</sup> Loreto Palacios Ibáñez. Página 67.

Este imaginario “las mujeres delicadas, hombres fuertes” crea una serie de estereotipos que refuerzan las construcciones sociales “las mujeres porque se creen que son débiles, como las que tienen que estar en un solo lugar, ósea, ciertamente la mujer debe ser más cuidadosa y no hacer trabajos fuertes como lo hacen los hombres”<sup>79</sup>. Quaresma da Silva dice que al tomar el género como imaginario social se producen significados para las acciones institucionales, lo que se refleja en lo simbólico y en estereotipos sobre el cómo ser hombre o mujer. Con respecto a los estereotipos, estos implican una “comodidad cognitiva” en la cual se prescinde de la crítica para asumir preconceptos adquiridos en la experiencia social, condicionando las subjetividades de las masculinidades y feminidades sobre la base a la diferenciación biológica y sexual<sup>80</sup>.

La confirmación de este imaginario no la puede dar una de las jóvenes durante en una de las sesiones del teatro foro “yo digo que no se puede comparar hombre con una mujer, un hombre es un hombre y una mujer es una mujer, son cosas muy distintas, porque el hombre ya físicamente es totalmente lo contrario de una mujer, un hombre no debe usar falda ya que no va con su parte física y ella debe pensar en eso, ya también sea la cultura, yo no estoy de acuerdo es como si se mezclara el azúcar con la sal, por fuera se ven igual pero no son lo mismo, así pasa con los hombres y las mujeres. Y una cosa no se puede combinar con la otra<sup>81</sup>”.

#### **4.1.2 Imaginario de competencia y agresividad masculina:**

De este imaginario de la diferencia biologizada y sexual se desprenden otros imaginarios que se expresan fuertemente en los procesos de generización entre los jóvenes en la vida escolar. Entre estos se encuentra el imaginario exhibe la competitividad, agresividad y rudeza como propios de lo masculino, frente a la pasividad, delicadeza y discreción femenina. Este se hizo

---

<sup>79</sup> O 3. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

<sup>80</sup> “Imaginarios de género en las prácticas de educación sexual y formación profesional en instituciones educativas de Brasil y Cuba” Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa Guerra. Pág. 3.  
[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278178281\\_ARQUIVO\\_oscarfazendogenero.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278178281_ARQUIVO_oscarfazendogenero.pdf)

<sup>81</sup> E 9. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

evidente durante la tercera sesión del teatro foro cuando se le solicitó a una parte del grupo de estudiantes que representaran un conflicto cotidiano. Ante lo cual montaron una escena espontánea en donde los hombres jugaban fútbol en el patio de la escuela y golpeaban a las mujeres. La cuestión es que el patio es pequeño y cuando se juega fútbol ahí son comunes los conflictos por este hecho. Resultó sugestivo la elección de este tema y en especial, lo que indica la relevancia de este tipo de situaciones en la vida cotidiana de la escuela.

Ante el juego brusco de los hombres y los golpes de los cuales eran víctimas una de las niñas decide quitarles el balón, siendo rodeada por los chicos los cuales le reclaman su devolución. Ella recibe el apoyo casi instantáneo de las otras chicas formándose por lo tanto el conflicto entre hombres y mujeres. Al terminar la escena fueron muchas las participaciones del público, entre las más dicentes : “pues yo pienso que los hombres son agresivos y hay ocasiones que se presentan esas situaciones cuando los hombres ven que no pueden hacer su ley, cuando ellos ven que no pueden dominar a las mujeres”<sup>82</sup> respaldada por una compañera: “¡total!, ósea, el hombre comienza a buscar una pelea o algo más cuando atentan contra su ego, contra sus ganas de gobernar a la mujer o simplemente las ganas de gobernar un entorno, de sentirse macho”<sup>83</sup>

Esto de querer gobernar un entorno, el patio de recreo, se empalma con la tendencia que tienen los hombres de apropiarse de los espacios más públicos de la escuela, reservando los más privados para las mujeres. Es aquí en los espacios más reputados en donde los hombres llevan a cabo sus rituales masculinizados mediante performances de competencia y rudeza, en donde imponerse sobre el otro es una premisa, “para nosotros el fútbol es como para las mujeres maquillarse, con el fútbol los hombres nos sentimos más hombres, les pedimos disculpas, nos tienen que entender que nosotros también somos medio brusquitos, como las mujeres a veces nos

---

<sup>82</sup> E 7, sesión 3. Anexo 3

<sup>83</sup> E 1, sesión 3. Anexo 3.



aruñan, ...y nosotros no les podemos hacer nada, supuestamente porque como nos criaron a nosotros ustedes son el sexo débil,... pero eso es mentira”<sup>84</sup>

Los ritos de masculinidad exhibidos son parte fundamental de los procesos sociales generizados presentados en la escuela. Carlos Iván García basándose en el trabajo de Badinter Elizabeth sobre la importancia de los deportes para el fomento de la competencia, la rudeza, la agresión y la violencia corrobora estas acciones en la escuela. Los lugares más públicos de la escuela son propicios para “obtener los galones de macho,...es allí donde demuestra públicamente su indiferencia al dolor, el dominio de su cuerpo, la resistencia a los golpes, su voluntad de ganar y de aplastar a los demás”<sup>85</sup> (García, 2001, p.134), alejándose de cualquier expresión que lo acerque a lo femenino, o cualquier manifestación similar.

La visión masculina fuertemente signada por este imaginario de las competencias y la rudeza hace que los cuerpos masculinos se tensionen en una búsqueda de autoafirmación, del logro de reconocimiento y aceptación social. El imponerse puede ser interpretado como una disposición asociada a esquemas mentales de poder, de ejercer el poder “porque si, lo que más le duele a los hombres es el ego,... si yo estoy hablando con un hombre, y estamos discutiendo, si yo estoy siendo más razonable, más inteligente y lo estoy dejando callado, entonces los amigos le van a decir - huy lo dejaron callado-,... y claro va a reaccionar de una peor manera”<sup>86</sup>.

La presión social exige a los hombres reafirmarse en sus comportamientos durante las situaciones en donde su masculinidad se halla en entredicho, esto es cuando existe la posibilidad de perder una discusión o disputa suele mostrar su agresividad como una conducta válida para exhibir dicha masculinidad en términos de competencia y virilidad. Por lo tanto: “entonces cuando una mujer logra hacer algo más que un hombre, ellos al saber que les están ganando,

---

<sup>84</sup> O 2, sesión 3. Anexo 3.

<sup>85</sup> “La Pedagogía Del Cuerpo Como Bastión Del Género”. Carlos Iván García Suarez. *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 124-139 Universidad Central. Bogotá, Colombia. Pág. 134.

<sup>86</sup> E 2. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

quieren hacer todo lo posible por estar por encima de la mujer, ahí es cuando los hombres se vuelven agresivos con las mujeres, porque saben que están perdiendo, al saber que están perdiendo contra una mujer sabe que tiene que estar por encima”<sup>87</sup>. Ante la pregunta del couringa ¿y cuál es el miedo de los hombres? “que las mujeres manden”<sup>88</sup>

Es importante aquí no tomar esta afirmación a la ligera, no es ingenuo ni simple el hecho del miedo de los hombres a que las mujeres manden. Esto se interpreta como el temor de los jóvenes a no imponerse sobre las mujeres, incluso en asuntos tan triviales como una discusión de colegio, es un temor a ceder y verse debilitado frente a su imagen masculina que debe defender y tener con respecto a las exigencias de sus amigos. Su masculinidad debe de ser defendida y debe imponerse, en cualquier instancia de discusión, es – el hombre el que lleva los pantalones – y ceder ante esto puede poner en juego su virilidad y competencia como hombre, podría ser juzgado como falto de carácter o temeroso, algo terrible para su imagen.

De todas maneras no se puede perder de vista lo que dice Kaufman cuando se refiere a la forma como ha sido construido socialmente lo masculino desde la demanda de ejercer el poder. Lo que conlleva a la paradoja de ser - fuente de un enorme temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos- y si el poder es dado para tener el control y dominio - requiere de la construcción de una armadura personal y de una distancia temerosa de los otros<sup>89</sup>, (Kaufman, 2012, p 36) dando una carga cada vez más pesada sobre los cuerpos masculinos. Y lo peor es que se deben esconder estos sentimientos, por lo que en silencio se sufre, no se habla por miedo a ser juzgado, adormeciéndose de paso la posibilidad de descubrirse en sensibilidad y vida. Como ya se afirmó - también hay dolor en el hecho de ser hombre – y esto es en sí una opresión.

---

<sup>87</sup> E 6. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

<sup>88</sup> E 2. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

<sup>89</sup> Michael Kaufman citado por Quaresma da Silva Denise y Ulloa Guerra Oscar. “*Estudios de masculinidades en la región oriental de Cuba: develando imaginarios*”. Revista de Estudios Sociales No. 42 Bogotá, abril de 2012. Pág 98. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n42/n42a09.pdf>

Pero quien mejor que una de las jóvenes del grupo para concluir sobre esta problemática emanada desde esta imaginaria de competencia y agresividad: “realmente yo no culpo ni a los hombres ni a las mujeres, realmente es un patrón cultural que se nos ha impuesto, el hecho de que la mujer sea la que se quede en la casa, la débil, la que no puede jugar futbol o hacer trabajos que supuestamente son para los hombres, como trabajar en construcción, ... la mujer puede hacer lo mismo que hace un hombre, son simplemente patrones culturales que se le han impuesto, y que simplemente, ellos, los hombres no tienen la culpa, porque así los han criado”<sup>90</sup>

Esta opinión permite observar como las vivencias de esta joven le permiten un nivel de reflexión importante para tratar esta problemática. Lo que es en sí un saber producto de su vida y campo experiencial, el cual trae y lo expone en el ejercicio del teatro foro colaborando en el juego intersubjetivo, especialmente cuando se trasciende desde lo emocional hacía discursos comprensivos y analíticos. Sobre todo al tener en cuenta los patrones culturales que determinan este imaginario, la joven hace aportes fundamentales en conexión con ese saber - poder, vitales en el TO y la Educación Popular, demostrando que durante la transferencia de la realidad a lo escénico logra un nivel de empoderamiento como el que nos propone Lourdes Méndez al exponer la posibilidad de simbolizar, conceptualizar y buscar los significados arrojados desde la propia realidad<sup>91</sup>.

#### **4.1.3 Imaginario de sobreprotección del cuerpo femenino.**

Este imaginario suele estar profundamente relacionado con el de superioridad biológica y el de la competencia, predisponiendo el cuerpo masculino hacia la competencia y el vigor y el cuerpo femenino destinado hacia el control. Representado en expresiones que asignan regulaciones de comportamientos moralistas de cómo llevar el cuerpo, hasta su extremo de

---

<sup>90</sup> E 1. Sesión tercera del TO. Anexo 3.

<sup>91</sup> El saber poder y Lourdes Méndez, desarrolladas en los referentes teóricos de este trabajo. “Investigación, Género y Teatro del Oprimido” de Patricia Trujillo López. Página 24.

considerar el cuerpo femenino como vía de sensualidad y erotización para el deleite masculino. Dentro de las expresiones de este imaginario una preocupación latente para el mundo adulto son las expresiones del cuerpo sexuado, en especial el de las mujeres.

Son notables las situaciones que plantean las formas como se protegen a las mujeres de supuestas agresiones y la libertad dada a los hombres. “Lo que pasa es que hay padres muy sobreprotectores y que también en eso de que digamos tienen dos hijos, así por ejemplo una niña y un niño, que el niño puede salir a la hora que quiera y llegar a la hora que quiera, y la niña no porque la pueden violar, la pueden secuestrar, le pueden hacer cualquier cosa, ah pero el niño si llega a las dos de la madrugada y la niña no”<sup>92</sup> y “ah es que la niña puede llegar embarazada, muchas veces ese es el argumento que los padres nos dicen es que las niñas quedan embarazadas, usted tiene vagina”<sup>93</sup> y desde el punto de vista de un hombre “a las mujeres como que hay que protegerlas más, ...pues si quedan embarazadas antes de los quince, imagínate?”<sup>94</sup>

Bárbara Santos creadora de Las Magdalenas se reafirma con respecto al cuerpo femenino censurado desde el control masculino, objetivado para la institucionalidad y la reproducción sexual, mediado desde moralismos que trascienden paradójicamente hacia manipulaciones de su sensualidad para - cumplir un rol protagonista en los medios y en nuestro imaginario. Cuerpo desnudo, exhibido, sensual o trivial, reinventado, exprimido y despedazado afuera, en las páginas de las revistas, en las pasarelas de la moda o de la samba<sup>95</sup>(Santos, 2010, p.1). Cuerpo tal cual visto desde filtros desde lo protegido hasta lo censurado, propio de un imaginario masculinizado que también transita por los pasillos de la escuela.

---

<sup>92</sup> E 3. sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>93</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>94</sup> O 4. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>95</sup> Teatro de las Oprimidas. Bárbara Santos. <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.co/2010/08/laboratorio-magdalena-teatro-de-las.html>

El cuerpo femenino para ser controlado “al novio le encanta ver mujeres con vestidos corticos, con chores corticos, casi usando nada, ¡pero la novia sale así!, ... hay hombres que controlan a la mujer y la manda a ponerse una chaqueta, y como una falda más larga”<sup>96</sup>, “mi primo le dice a su hermana, huy póngase algo más largo, usted porque anda así y es como si hubiese una doble moral ahí, ósea en otras mujeres se ve bien, pero en mi hermana, en mi novia, en mi mama no”<sup>97</sup>, pero también con una doble forma de controlar las corporeidades femeninas “y realmente hoy en día vemos que importa mucho el físico, ya que no ve a la mujer como tal, en sus sentimientos, como es, sino como objeto, que si yo no voy a salir con ella, por favor el hombre hasta supervisa que ella se vista y se maquille de una forma que se vea pues sensual, que los otros hombres lo miran a él y digan “guau” ese chico tiene una mujer a su lado, así”<sup>98</sup>.

La imaginería de la sobreprotección proviene entonces de cierto recelo por parte del mundo adulto masculinizado de que la mujer haga una vida social que llegue a ocupar espacios que suelen ser de los hombres, acompañado de la eventualidad de un embarazo, pero muy especialmente de la probabilidad de que tenga una vida sexual activa. La disposición corpórea del hombre para la fuerza y la competencia invitan al hombre a reafirmar su masculinidad al liderar situaciones y ocupando los espacios más reputados en el contexto escolar, mientras que para la mujer cuyo cuerpo que vive en función de los demás, es objeto de erotización y seducción para los hombres, pero paradójicamente también sancionado moralmente y reprimido en lo sexual, vinculado al carácter de maternidad, un cuerpo considerado como un bien social.

#### **4.1.4 Otros imaginarios emergentes:**

Dentro del flujo intercultural provisto durante las experiencias sociales que llegan a la escuela se destaca la profunda influencia de los elementos de la industria cultural, en especial el del

---

<sup>96</sup> E 3. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>97</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>98</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 4.

consumo publicitado, el cual logra inscribir poderosamente los cuerpos juveniles de los jóvenes y prestar una configuración determinante en sus procesos de generización. Desde aquí se ven unos imaginarios prodigados por los mass media (medios masivos de comunicación) los cuales agencian un ideal de cuerpo a alcanzar, desde el cuerpo musculoso para hombres y el ombligo en exhibición para las mujeres suelen tener potentes correlatos en los procesos de género en la escuela. Este imaginario va a ser tratado en la segunda parte de los resultados de la investigación dado que resulto en evidencias fundamentales en el campo de hallazgos de esta investigación.

Un elemento sobre el cual desafortunadamente se obtuvo muy escasa información fue el concerniente a las expresiones de género de diversidad sexual, en cuanto a las formas del lesbianismo y homosexualismo, entre otras, lo cual no permitió darle un desarrollo investigativo suficiente. No obstante se pueden rescatar las siguientes versiones *“yo pienso así, digamos que lo de homosexuales y lesbianas esta desde hace tiempisimos, mucho tiempo atrás, y vienen ahora pues a destaparse, y dicen que eso es pecado, que eso es malo, ... entonces es lo mismo, la maldad siempre va a existir por que las personas no somos perita en dulce, ninguna”*<sup>99</sup>. Lo que coloca en cara la existencia de discriminación en cuanto a otras expresiones sexuales.

El mismo hecho de obtener poca información es de por si diciente, alcanzándose a percibir cierto tabú al intentar abordar este tema. Una especie de incomodidad que aunque se diga o se exprese la “aceptación” de los homosexuales, paradójicamente pareciera no querer asumirse en los relatos juveniles. Frente a las preguntas con respecto a estas otras sexualidades, y en especial con la manera de llevar los cuerpos desde esas perspectivas las respuestas suelen ser ligeras y comunes, sin la mayor contundencia ni el compromiso suficiente.

---

<sup>99</sup> E 2. Sesión entrevista. Anexo 4.

Aunque un testimonio si nos pudiera ayudar a palear este cierto mutismo con respecto a este tema “*es como el hecho de que metiéndonos en este contexto de que “o acepto la homosexualidad” pero que a mí no me toque un hijo gay, una hija lesbiana.*”<sup>100</sup> Como asumirlo y entre comillas aceptarlo, pero de una manera lejana, sin cercanías, sin contactos, conduciendo a pensar que pese a los mensajes políticamente correctos, no hay entre los estudiantes de la institución educativa Isaías Gamboa, una aceptación real de este tipo de expresiones. Se le conmina a una especie de aislamiento u olvido de esas existencias y cuerpos homosexuales, que están presentes, pero se les quiere invisibles y negados.

## **4.2 Hallazgos**

La develación de imaginarios de corporeidad de género puso al descubierto unos hallazgos importantes en la modelación escolar que durante las sesiones del teatro foro emergieron como nuevos elementos categoriales fundamentales para los procesos de generización de los estudiantes. Un aspecto muy presente en las sesiones investigativas y recurrente en los datos recogidos fue el uniforme escolar, el cual resulta decisivo en el diseño de la corporeidad que desea instaurar la institucionalidad. En franca contradicción contra este elemento se erigió las influencias de los mass media y el consumo cultural publicitado, muy presente en los datos informativos. Lo que llevo a concluir en la evidencia de un proceso modelador de la identidad de género, como categoría emergente, la cual esta mediada en la escuela por la participación de estos dos elementos uniforme vs mass media en franca disputa por el cuerpo juvenil.

Pero también fue muy relevante un proceso alterno que sé da frente a estas imposiciones y que siempre apareció de manera transversalizada durante todo el proceso investigativo. Consiste principalmente en un seriado de resistencias con respecto a las ordenanzas institucionales

---

<sup>100</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 4.

uniformadas y las imposiciones del consumo cultural promovido por los mass media. Dichas maneras están representadas en comportamientos que suelen resemantizar, ósea otorgar nuevos significados sobre estas imposiciones y elementos que no corresponden a las subjetividades individuales.

#### **4.2.1 La Identidad de Género. Una disputa entre el uniforme y los mass media:**

Llama profundamente la atención el papel relevante de la uniformización como elemento vital dentro de la configuración de género en la escuela. Al constituir una acción institucional concreta del interés regulador y de control del cuerpo enfrenta directamente a las influencias de lo experiencial social, en especial a los elementos prodigados desde el consumo cultural, por lo que configuran condiciones para la aparición de conflictos de tipo normativo. Desde aquí se pueden asumir lo que dice la socióloga Ana Lucia Paz : “La uniformidad es normatización, es la marca sobre el cuerpo de un elemento homogenizante que introduce tradicionalmente la idea de orden”<sup>101</sup>. (Rueda, 2005, p.59 -60), asumida por gran parte del profesorado y directivas como un elemento de identidad institucional y sentimiento de pertenencia,<sup>102</sup> interpretado también como una metáfora del anhelo adulto por el orden disciplinario trasladado al orden social.

Este elemento de control y regulación de las corporeidades, está inscrito dentro de la lógica institucional nombrada por Mejía<sup>103</sup> la cual es un apéndice de las influencias paradigmáticas del positivismo. Dicho positivismo en sus proyecciones sobre la escuela cuando se orienta hacia los procesos de generización, deja ver su visión biologizada como lo dice Loreto Palacios, apuntando principalmente hacia el establecimiento del dimorfismo sexual, hombre/mujer, como

---

<sup>101</sup> Paz Rueda Ana Lucia. “El conflicto en la escuela” Convivencia y Democratización de la Vida Escolar. Secretaria de Educación de Cali. Universidad del Valle. 2005. Páginas 59 y 60.

<sup>102</sup> Esta afirmación se puede decir luego de muchas conversaciones espontaneas que se han sostenido con profesores y directivas, en donde señalan la importancia de del uniforme en la vida escolar.

<sup>103</sup> Nombrada desde Mejía, acusada por este como producto del encierro en el cual vive la escuela, lo que la obliga a explicarse el mundo desde esta lógica, basada en una supuesta universalidad olvidando los contextos reales ( página 67).



base de un seriado de acciones y dispositivos de control divisorio de los cuerpos. En este caso el uniforme, elevado como la principal acción institucional en este sentido<sup>104</sup>.

No obstante Pablo Scharagrodsky señala el franco retroceso que viene teniendo la gestión positivista cuando habla de la decadencia del “viejo y pesado disciplinamiento corporal ha perdido vigencia”<sup>105</sup>, cuestión que adquiere sentido ante los avances de la tecnocracia señaladas también por Mejía<sup>106</sup>. Lo cual ha traído un nuevo manejo con respecto a las corporeidades. El mismo Scharagrodsky dice que términos como el control, vigilancia y corrección propios del agenciamiento positivista, han cedido su paso a auto percepción o autoconocimiento, determinando una nueva terminología hacia la autorregulación y autocontrol<sup>107</sup>.

En entredicho la legitimidad de los viejos controles, emergen las posturas contrarias al uniforme “independientemente de que no me guste o no, una falda no define lo que yo pienso ¿o sí?, no define mi conocimiento sobre tal cosa o la otra, simplemente lo pongo desde mi punto de vista, pero hacer que todos pensemos igual, que no saquemos otras posibilidades a relucir”<sup>108</sup> o también ¿porque yo no puedo venir como quiera al colegio?”<sup>109</sup>. El uniforme lejos de ser un asunto trivial resulta ser un núcleo en la formación identitaria puesto que representa el control del cuerpo, vital para la escuela. Constituyéndose en una imposición desde el mundo adulto en su impronta de orden y regulación, distinguiendo una falda para mujeres y un pantalón para hombres, establecido bajo esquemas homogenizantes y dicotómicos del cómo debe ser y estar en el mundo tanto para unos como para otras. Constriñendo de paso el deseo juvenil de elaborar desde sus propios intereses autonómicos el diseño de su autoimagen.

---

<sup>104</sup> Idea extraída de “*Epistemología Y Pedagogía De Género: El Referente Masculino Como Modo De Construcción Y Transmisión Del Conocimiento Científico*” Loreto Palacios Ibáñez. Página 67.

<sup>105</sup> Scharagrodsky, Pablo. “Introducción. Cuerpo y modernidad | Escuelas: ¿sin cuerpos?”. Argentina. Pág 12. <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>

<sup>106</sup> Citado en el marco teórico referencial. Mejía. Páginas 62 – 63.

<sup>107</sup> Scharagrodsky, Pablo. Argentina. Pág 12.

<sup>108</sup> E 1. Primera sesión del TO. Anexo 1.

<sup>109</sup> E 8. Primera sesión del TO. Anexo 1.

Esto da incluso para posturas contradictorias entre los mismos estudiantes. La norma del uniforme sustentada en el manual de convivencia, ante la posibilidad de una subversión, genera aprobaciones: “no porque se supone que si va a llegar aquí en el colegio es para que las siga (las normas)”<sup>110</sup>, “pero yo digo, vea respecto a lo del manual, Porque las reglas nunca se cumplen, las reglas están para cumplirse, uno lleva una imagen encima y esa imagen se llama uniforme y es de una institución y me refiero a eso, ...ósea el país está como está por personas que no cumplen las reglas, por personas que se creen que las reglas se hicieron para cumplirse”<sup>111</sup>.

Esto hace ver a la escuela como un espacio complejo y contradictorio en donde las posiciones contradictorias y de resistencia cuentan con una contraparte alta de obediencia a lo impuesto. La aceptación y aprehensión de lo normativo suele ser común entre gran parte del estudiantado, los cuales se incorporan en sus propios campos valorativos y comportamentales, teniendo eco en sus percepciones de la realidad y generación de imaginarios, consolidando así episodios de la reproducción social durante la aprehensión de elementos validados desde una normatividad hegemónica trasegados desde los discursos de la escuela.

Dicha situación hace pensar otra vez en Boal y el policía que llevamos dentro al ver como los procesos educativos insertan mecanismos de dominación indirecta creando elementos de autocontrol personal sin que exista la necesidad de un control directo e impositivo<sup>112</sup>. Pero es precisamente aquí cuando él considera la acción transformadora sobre el cuerpo al advertirnos las implicaciones del poder en las demarcaciones de los elementos normativos que disponen su opresión. Por lo que su posición: “La primera palabra teatral es el cuerpo humano, ... se libera de su condición de ser objeto y pasa a ser sujeto”<sup>113</sup>, (Boal, 2012, p.99) toda una tentativa para

---

<sup>110</sup> E 7. Segunda sesión del TO. Anexo 2

<sup>111</sup> E 4. Segunda sesión del TO. Anexo 2.

<sup>112</sup> Recordemos las analogías existentes entre este poli que llevamos dentro y la microfísica del poder de Foucault.

<sup>113</sup> <http://reliquiasideologicas.blogspot.com.co/2012/08/poetica-del-oprimido-1974.html>. 31/8/12. Poética del Oprimido (1974). Por Boal.

quebrar el control agenciado desde las formas dominantes hegemónicas del conocimiento, que objetivizan la escuela. Proponiendo la explosión subjetiva y crítica del TO para deconstruir las opresiones mediando el poder – saber durante la construcción de sujetos sociales y políticos.

Pero también es muy fuerte las resistencias frente a las disposiciones de la escuela en este sentido “Lo que no estoy de acuerdo es con esa parte del manual de convivencia que quiere decomisar lo que pensamos... y no me hablen que las normas que se hicieron para seguirse (con ironía), en lo que no estoy de acuerdo es en cuanto al colegio, una falda, por el hecho de llegar y sentarme, y verme, eso quiere decir que usted no va a aprender sobre ciencias políticas, eso no define lo que voy a aprender”,<sup>114</sup> igual otra compañera “empezando porque no es necesario estar bien vestido o sin maquillaje para poder aprender, ósea, digo, lo intelectual viene de otro lado, ósea no tiene que ver cómo te vistas o como te has maquillado para poder aprender”<sup>115</sup>

En la institución educativa Isaías Gamboa hasta hace solo tres años el uniforme era mixto, conformado por una sudadera pantalón y un camibuzo, luego se estableció el diferenciado para hombres con pantalón y mujeres con falda. “Aparte, porque todo, yo por lo menos llevo once años, perdón diez años, con el uniforme de educación física, no entiendo porque ahora tiene que haber un uniforme para niños y otro para niñas,”<sup>116</sup>, “ósea las personas venían con el uniforme así, y realmente el ambiente escolar era mucho mejor, porque todos se expresaban de diferente forma, ósea, la niña digamos con falda con eso de que tiene que estar cerradita, sentadita, con su postura, salvaguardando su integridad, eso es lo que más que todo crea el uniforme”<sup>117</sup>.

La situación de implantar un uniforme separado para hombres y mujeres es relativamente nueva en el colegio. Claro, no se puede verificar si el uniforme anteriormente, así fuera mixto, no encarara situaciones conflictivas por el hecho de uniformizar y constreñir los procesos de

---

<sup>114</sup> E 1. Segunda sesión del TO. Anexo 2.

<sup>115</sup> E 3. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>116</sup> E 3. Sesión entrevista. Anexo 4.

<sup>117</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 4.

definición de imagen de los jóvenes. De todas maneras el hecho de separar los uniformes en sus versiones de sexo trajo consigo la activación de este dispositivo generizador en la institución, y aunque como se afirmó arriba, el uniforme no es el único dispositivo generizador, si es al menos para las relaciones con los estudiantes, el más visibles y de mayor impacto.

Al verse avocados al cumplimiento uniformado los estudiantes han interiorizado posturas críticas en demanda de su necesidad de elaborar su propia imagen y autodefinición expresado tanto por las y los jóvenes, “Yo creo que el uniforme y el maquillaje (esta también es una prohibición), si yo veo a alguien con los labios rojos, sea un chico o una chica, yo no voy a pensar ¡ah! que no sabe de filosofía, ósea no define sobre lo que una persona sabe, o comprende y su perspectiva del mundo<sup>118</sup>. Y la parte masculina “haber yo siento que el uniforme lo encasilla a uno y a mí me gusta más como la libertad, poderme vestirme como yo quiero,...hablar como yo quiero, a mí siempre me ha gustado así, por eso es que yo utilizo piercings y todo eso”<sup>119</sup>.

Ana Lucia Paz hace recordar: “El uniforme aniquila la posibilidad de ser el mismo; o la aplaza, para que se dé por fuera del espacio escolar,... es el lugar en donde el cuerpo se porta para lucirlo, y es un ejercicio estético en donde se establecen referentes de autonomía frente a los pares”<sup>120</sup>, el desarrollo de procesos identitarios importantes se afectan por la homogenización traída por el uniforme. Continuando “Romper con el esquema del uniforme significa, por tanto entrar en comunicación con el otro de manera identitaria (con los pares), protestar frente a otros que pretendan encerrar el cuerpo (el mundo adulto) y salir del encierro que el propio encierro impone,...”<sup>121</sup> (Rueda, 2005, p.60) es romper el molde de lo impuesto, para establecer la necesidad individual de autoconfiguración personal, de arrogarse para sí el propio autodiseño.

---

<sup>118</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>119</sup> O 4. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>120</sup> Rueda, Ana Lucia, página 60.

<sup>121</sup> Paz Rueda, página 61.

Pero cuando se develan los intereses de generización , diferenciar hombres y mujeres, la inconformidad por el uniforme se redimensiona “ yo creo que el uniforme así es como muy sexista, ósea las mujeres deben usar falda y los hombres pantalón, entonces realmente va a crear esos obstáculos mentales que nos van a llevar a prejuicios, a estereotipos al contexto estudiantil y de ahí ya para la vida, ósea el uniforme así como estaba, ósea el de educación física, todos nos daba, eh, cumplíamos con la norma, como la institución lo quería, además nos permitía vincularnos mucho mejor, porque no había ese cierto sexismo ( lo reitera) de la falda y el pantalón para el hombre, entonces cada uno se desempeñaba en lo que quería con la misma ropa, sino que simplemente nos permitía desenvolvernó mucho mejor”<sup>122</sup>.

Las normatividades y regularizaciones que se imponen sobre los cuerpos son asumidas de manera crítica, cuestionando sus razones al no entrar en las lógicas de gran parte de los jóvenes. “Ósea, la niña digamos con falda con eso de que tiene que estar cerradita, sentadita, con su postura, salvaguardando su integridad, eso es lo que más que todo crea el uniforme, además pues el uniforme, nosotros lo cumplíamos así en sudadera”<sup>123</sup>, se observa como a través del uniforme diferenciado se atizo una generización que potencializo la acción de estereotipos que conllevaron a situaciones de conflictos y problemáticas.

Incluso la acción desde la directiva de implantar el uniforme diferenciado en remplazo del mixto es una muestra de cómo los imaginarios sociales de genero pueden llegar a materializarse en las decisiones institucionales mediante mecanismos de validación y legitimidad social. Al retomar a Quaresma da Silva en su tratamiento al género como imaginario social compuesto de significantes consolidados desde la hegemonico de una sociedad patriarcal, determinando el conjunto de prácticas y decisiones que se dan en las instituciones, dentro de sus propios

---

<sup>122</sup> E 1. Sesión entrevistas. Anexos 5.

<sup>123</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 5.

significados, símbolos y estereotipos<sup>124</sup>. Lo que referencia este caso particular de imposición del uniforme, en un contexto sociocultural signado desde los imaginarios heredados del dimorfismo sexual y biológico siguen contundiendo los campos decisorios institucionales.

Pero el papel de la uniformización en lo identitario de género se encuentra con la presencia del influjo de las modas del consumo publicitario, de los mass media con gran influencia sobre la sociedad y en especial en los jóvenes. El consumo suele crear imaginarios corporales que inciden en la socialización e inscripción de los cuerpos juveniles, que ante el debilitamiento de los mecanismos de control agenciados desde el positivismo, se llega a constituir en elemento que subvierte las disposiciones del uniforme (bota tubo al pantalón, faldas recortadas, maquillaje, looks, peinados, etc.). Las sanciones como se dijo han bajado en intensidad, permitiéndose una especie de connivencia tensa entre la norma y las nuevas corporeidades que alteran la uniformidad.

Muchos de estos elementos nuevos contribuyen a establecer relatos de género que adquieren legitimidad mediante la aprobación de discursos y elementos de validación social, mediante el diseño de maneras de cómo llevar los cuerpos de hombre y mujer, retando las normas y estéticas adultas de la escuela. Incluso en algunos momentos logran desarrollar un campo para la aparición de imaginarios poderosos que contienen efectos ilusorios de sentimientos de libertad, rebeldía e independencia. No obstante tras de sí, suelen tener elementos problemáticos implicados, con fuertes cargas de división social, racismo, y en nuestro caso de discriminación de género, convirtiéndose de paso en reproductores de las dicotomías definidores de la sociedad patriarcal.

Esto lleva a pensar en las formas particulares de cómo se construyen los procesos de identidad de género al interior de la escuela, los cuales pueden ser entendidos bajo este contexto de tensión

---

<sup>124</sup> Quaresma da Silva. Pág 98.

entre el deseo regulador formal a través del uniforme y sus intentos de regulación corporal implícito, con los elementos absorbidos durante lo experiencial social, entre ellos el consumo cultural. Tomando el concepto de identidad de género manifestado por Martínez y Barbera: “El resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos y femeninos”<sup>125</sup>

No existe duda alguna de la importancia de la escuela como institución en la construcción de la identidad de género de los jóvenes estudiantes al ser depositaria de los flujos culturales como lo refiere Estrada Ángela<sup>126</sup>, lo cual remite a la confluencia de imaginarios, tanto de procedencia formal como los agenciados desde el consumo cultural. Durante este proceso se evidencia como se legitiman las diferenciaciones en el tratamiento de las corporeidades, establecida de paso bajo una tensión entre las necesidades individuales de realización identitaria y las imposiciones sociales bajo configuraciones de orden generizado que influyen sobre las prácticas y formas de relacionarse en este sentido.

#### **4.2.2 Resemantización, alternativa resistente a lo estipulado desde la escuela y el consumo**

Durante el debate entre la sanción disciplinaria – normativa y los influjos del consumo cultural, en el marco de la construcción identitaria de género en la escuela, aparece el proceso de resemanización. Exhibidos casi siempre en los procesos de resistencia, mediadas desde reinterpretaciones y traducciones subjetivas personales, suelen otorgar nuevos significantes y sentidos a los elementos impuestos. Tanto la escuela implantando el dimorfismo biológico y

---

<sup>125</sup> Martínez, I. & Barbera, “La tradición diferencialista”. Extraído de “Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder”. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1359>

<sup>126</sup> Estrada Ángela María “Los fragmentos del calidoscopio” Página, 7-24. 1995.

generizador, como el aparataje del consumo poderoso en generar imaginarios y ficciones de éxito, bienestar y libertad que subsumen gran parte de las instancias de la vida juvenil, no logran prever la posibilidad de que ciertas autodeterminaciones individuales y subjetivas desplieguen procesos de resemantizaciones en búsqueda de nuevos y diferentes sentidos de corporeidad.

En lo referente a la influencia del consumo cultural y las modas, las respuestas suelen ser comunes en cuanto a su influencia: “ por el hecho de que la sociedad nos está incluyendo y realmente el ser humano a veces quiere encajar mucho, ah si no hago esto no voy a encajar en cierto círculo social, entonces claro uno como que, ah si no hago esto, ósea no me gusta pero lo quiero hacer para encajar”<sup>127</sup>, “hay muchas personas que se lo hacen por gusto, digo por moda, ¡uff! demasiado”<sup>128</sup>, “si yo me siento bien con el cabello mono, si me siento bien con rastas, o si me siento bien rapiando, escuchando rap o hip-hop, ósea yo creo que nuestra vida se basa mucho en buscar nuestra identidad y aunque ya la encontremos, seguimos en busca de ella”<sup>129</sup>.

El consumo define las estéticas corporales dominantes las cuales a fuerza de transmisión se constituyen en ideales a alcanzar. La mexicana Rosana Reguillo habla de la creación de mitos y ficciones sobre la juventud desde el consumo, a través de (Reguillo, 2007) “la substancialización de los sujetos juveniles y sus prácticas” en donde los rituales del consumo cultural, las marcas de vestuario suelen presentarse “como evidencias incuestionables del contenido liberador a priori de las culturas juveniles”<sup>130</sup>. (p.33). Su influjo sobre los cuerpos jóvenes en la sociedad capitalista, se concreta al ser idealizado y fetichizado. Llevando a configurarse un imaginario que se traduce en una ficción de éxito, felicidad, autorrealización libertaria y como “atentatorio” a lo

---

<sup>127</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>128</sup> E 3. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>129</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>130</sup> Rossana Reguillo. “Emergencias de Culturas Juveniles”.

[https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia\\_de\\_culturas\\_juveniles\\_estrategias\\_del\\_desencanto\\_0.pdf](https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf).  
Pág 33.



establecido. Esta credulidad ilusoria no permite percibir dentro de las dinámicas del consumo, problemáticas engendradas en su interior como el racismo, clasismo y de género.

No obstante la configuración de los cuerpos no suele ser monolítica y pese a los imaginarios de éxito personal establecidos durante la consolidación de unas corporeidades hegemónicas, se hacen evidentes ciertas ambivalencias y contradicciones: “en mi parte lo que está de moda no, sino más que todo como de cultura, a mí siempre me ha gustado el rap, siempre me he vestido como, ósea me ha gustado todo eso, ósea no por moda”<sup>131</sup>, “yo el pelo me lo hice pintar porque yo quería, no era por moda o por gusto, o como dijo él por cultura, era para ver cómo se sentía tener el pelo, con otras personas, como un cambio, aunque hay otras persona que dicen que me veo mal, después de que me guste a mí como me siento”<sup>132</sup>

Existe una especie de actitud que no se deja llevar exclusivamente por las prescripciones de la moda y del consumo cultural. El asentir los looks ofrecidos desde la publicidad no debe ser del todo aceptado, debe existir un cierto rango de autonomía que permita no caer totalmente en las reglas del mercado publicitario, lo cual puede ser interpretado como una búsqueda del propio estilo, como un deseo de sentirse único en el mundo, un anhelo de autenticidad. Esto sin duda es otro imaginario que resulta de ese propio “ilusorio” de independencia, autosuficiencia, “el sentirse especiales en este mundo”, una especie de vanidad del sí mismo. Pinto nos habla sobre este tipo de imaginarios que nos sustentan ese actuar en el mundo, en cuanto a autonomías buscadas, pero que también da seguridades para participar en el juego de la vida, para mostrarse en el mundo y también para explicárselo<sup>133</sup>.

De todas maneras la cuestión es más compleja de lo que nos propone este imaginario de independencia y autosuficiencia. Nos lo insinúa una de las jóvenes: “yo creo que muchas veces

---

<sup>131</sup> O 4. Sesión entrevista. Anexo 5

<sup>132</sup> O 7. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>133</sup> En una metáfora del propio Pinto: “los imaginarios son como lentes o anteojos que se tienen, pero sin sentirlos como tales, pues solo así permiten “ver” mejor el mundo”<sup>133</sup>, ayudando a explicarse el mundo.

según lo que yo he visto, es mucha la influencia, según lo que nos identifica en cuanto a música, cultura o ya sea deporte, eso nos influencia mucho, por lo menos un tatuaje, muchos dicen que se quieren hacer un tatuaje, y no es simplemente que le haya fluido la idea porque realmente como siempre uno lleva una imagen, y me gusto ese tatuaje, y quiero darle un significado muchas veces no le dan el significado, sino que el tatuaje, el que tiene uno mismo se lo da, y realmente yo creo que es búsqueda de la identidad, en búsqueda de como uno se siente,»<sup>134</sup>

La afirmación en donde “me hice tal peinado no por moda”, además de tener un carácter ilusorio de auto independencia, de auto afirmación, es importante en el desprendimiento parcial de las lógicas del consumo. Pero es en el testimonio de los tatuajes en donde la joven dice que cada quien le puede un significado o sentido diferente al original, atándolo a su propia marca individual aunándolo a su configuración subjetiva, alejándose de los sentidos originales, lo que signa un proceso de resemantización. El desprendimiento de los sentidos llegados desde la industria cultural es un proceso recurrente en la creación de imaginarios que fortalecen sus actuaciones durante el otorgamiento de significados.

Rocío Gómez y Julián Gonzales en “El cuerpo joven y urbano: poderoso territorio de anclaje”<sup>135</sup> afirman como los jóvenes entienden la importancia estratégica de hacerse a un estilo propio de autoconfiguración corporal: “El juego consiste en encararlas sin rehuirlas, obrando en diagonal, de soslayo, preservando de esta manera una relativa integridad de la persona sin abandonar lo que el mundo urbano ofrece. Dicho de otro modo, se trata de consumir y usar lo que viene del mercado, lo que la ciudad normalizada ofrece, pero sin disolverse completamente en la vorágine”<sup>136</sup>. (Gómez, Gonzales 2003, P.4)

---

<sup>134</sup> E 1. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>135</sup> “El cuerpo joven y urbano: poderoso territorio de anclaje” Rocío Gómez y Julián González. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Página 4.

<sup>136</sup> Gómez y González. Página 4.

Los jóvenes pueden hacer una apropiación de los elementos de consumo cultural, lo cual significa para algunos un arrastre a una estructuración de su personalidad bajo este tipo de prescripciones, con escasa posibilidad de consciencia. Pero muchos otros logran entender que su cuerpo resulta un anclaje para no dejarse llevar de las oleadas de estos influjos, resignificando y asignando nuevos sentidos, acoplados a sus propias subjetividades, que mediante la interacción pueden crear intersubjetividades. En este juego elaboran todas unas cargas simbólicas y también la posibilidad de aparición de nuevos imaginarios que pueden llegar a ser incluyentes.

Pero es durante los procesos de generización en la escuela cuando se hacen más fuertes estas resistencias y resemantizaciones. Las intenciones gestionadas desde las estéticas del consumo en cuanto a la configuración del cuerpo femenino postulado como hegemónico se expresaron en la primera sesión del teatro foro. En el acto escénico la estudiante- actriz que hace de chica bonita plantea la siguiente situación replicando no solo con la palabra sino también con gestos caricaturescos, la cual la hizo a propósito en términos de mofa: “ mira esas muchachas con las pestañas tan hermosas, yo me tengo que comprar una de esas pestañinas y también me tengo que comprar ese labial, ...que los hombres se enamoren cuando me vean, y no vean ese champú tan hermoso,... y vean esas piernas, tengo celulitis, tengo que comprar una crema”<sup>137</sup>.

La actuación se hizo de manera caricaturizada dada cierta connotación crítica que tiene la actriz. Su contraparte, la actriz – estudiante que hizo de oprimida le replica: “quisiera ser como tú, con ese cuerpo tan hermoso, como los de gimnasio o como los de la Tv”<sup>138</sup>, con cierta anuencia dada su condición de oprimida con un físico diferente al de las estéticas publicitadas. En la escena se desarrolla el contrapunteo - Chica bonita: “ mírese usted, mire como está usted vestida, con esas faldas viejas, con ese uniforme del año pasado, no mami, eso no es así, usted

---

<sup>137</sup> Actriz, escena 1 del teatro foro. Anexo 1.

<sup>138</sup> Actriz, escena 1 del teatro foro. Anexo 1.

me hace el favor y se coloca una falda corta, péinese, maquíllese, es más debería llevarla para donde el cirujano para ver que le hace”<sup>139</sup>, ante lo que el personaje oprimido responde: “que le pasa, usted solo piensa en ponerse implantes, como si no hubiese nada más”<sup>140</sup>.

Esto señala resistencia a las configuraciones del cuerpo femenino establecido como hegemónico desde los mass media, visto como ideal por gran parte de jóvenes que viven la ficción de este tipo de corporeidades. Pero también hay miradas de desaprobación, incluso desde la misma propuesta de la actriz que hace de chica bonita, que pese a ser ficción escénica, su propuesta caricaturizada representa su desafecto. La chica oprimida nos señala precisamente esa opresión de la que es víctima al no poseer las características estéticas del cuerpo publicitado. Lo cual es refrendado en varias oportunidades durante la sesión del foro: “los estereotipos, cuando uno ve los modelos que hay en las tiendas, en la televisión, para vender, la industria, si habla sobre la influencia de la televisión sobre las personas, lo que hace la televisión”<sup>141</sup>.

La estudiante que se ofreció como espectatriz, previamente opino “la televisión le mete mucha influencia en uno, y haber le deja el autoestima muy bajo, ya que (hace la señal con las manos de las curvas de una mujer sexi), ah y los hombres, deben de decir, (Vuelve a hacer las señales), en la televisión, es que los hombres psicológicamente lo afectan a uno, a que uno en lo físico sea igual a una persona que uno no es, entonces a veces un hombre le daña mucho la autoestima”<sup>142</sup>. Aquí se señala una opresión, la espectatriz comienza a decir cómo se siente ella por su baja autoestima debida a la presión social ejercida por los hombres, lo cual es más bien una presión procedente de una sociedad signada por el machismo expresada desde la televisión que actúa como herramienta del consumo cultural. Se connota al cuerpo de la mujer como objeto

---

<sup>139</sup> Actriz, escena 1 teatro foro. Anexo 1.

<sup>140</sup> Actriz, escena 1 teatro foro. Anexo 1.

<sup>141</sup> E 2. Sesión 1 del teatro foro. Anexo 1.

<sup>142</sup> E 4 espectatriz. Sesión 1 del teatro foro. Anexo 1.

de consumo controlado para el deleite masculino, gestándose de paso un imaginario de belleza femenina determinado por estéticas promulgadas desde estos medios.

Rosana Reguillo vuelve otra vez en nuestra ayuda: “Las clasificaciones elaboradas por la biopolítica devienen exclusiones, de ahí que en el movimiento de respuesta, muchos jóvenes busquen impugnar a través de sus prácticas y del uso del cuerpo ese orden social que los controla y excluye y, de maneras no explícitas, muchos otros se esfuercen, pese a su encanto por el mercado, por transformar el "lugar común" del consumo en un "lugar significado"<sup>143</sup>. (Reguillo 2007, p. 94) Estas clasificaciones desde lo biopolítico<sup>144</sup> del consumo crean exclusiones, que también se da en el interior de las relaciones escolares, como nos lo recuerda Arroyo Ilera cuando se refiere sobre la tecnocracia y las competencias en su reorientación de los procesos educativos hacia el consumo<sup>145</sup>. Presentando entonces una especie de doble escenario para las corporeidades juveniles, en donde el consumo cultural y el prodigado desde la escuela intentan predisponer de alguna manera la disposición de precisamente este cuerpo.

Lo planteado desde los mass media, en sentido de la biopolítica del consumo, expone la apariencia corporal juvenil a la dependencia del acceso a ciertos bienes y mercancías distintivas como por ejemplo las zapatillas y celulares. Paralelamente se imponen generizaciones sobre los cuerpos, el musculoso y abdomen marcado para los hombres y el de ombligo sexi, senos grandes y cuerpo fitness para las mujeres. Y como la misma Reguillo lo dice, esto suele estar mediado de manera indirecta por cuestiones de división social, raza y obviamente de género. La escuela hace su parte en esta generización haciendo prevalecer su mirada dimórfica biologizada, pese a la decadencia controladora, adviniendo con el autocontrol y la autorregulación.

---

<sup>143</sup> Reguillo, Rosana. “Emergencia de Culturas Juveniles.” Editorial norma. Bogotá 2007.

<sup>144</sup> Biopolítica, un término foucaultiano, asumida como una clasificación disciplinaria de los cuerpos juveniles según el acceso a bienes materiales.

<sup>145</sup> Fernando Arroyo Ilera. “Educación, Tecnocracia y Consumismo”. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7312>

Las exclusiones comienzan durante el influjo de los imaginarios producidos desde los mass media y la escuela tecnocratizada, los cuales suelen ser asumidos de manera diferente por los jóvenes, ya sea como como ideales a alcanzar o resistirlos y resemantizarlos simbólicamente disolviendo las estéticas corporales hegemónicas. Frente a la marginalidad social y económica en la cual están los estudiantes I. E Isaías Gamboa y las propuestas y predominancias estéticas de un consumo agenciado desde los ajustes neoliberales, hace que Reguillo hable: “De condición estructural la pobreza ha pasado a ser pensada y tratada como categoría socio cultural, es decir, criterio de clasificación que define oportunidades, cancela expectativas y modela culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los "nuevos" territorios neoliberales”<sup>146</sup>. Ese no caber en los nuevos territorios neoliberales, no encajar en las corporeidades exhibidas en los programas de modas, reality o no encajar en esa escuela con mirada dimórfica generizadora, con sus pretensiones universalistas y su lógica institucional (Mejía)<sup>147</sup> hace que los jóvenes de la escuela de sector marginal se consideren por fuera de estas sugerencias y modelos, pero a la vez sometidos a su bombardeo mediático e imposiciones normativas.

El orden de las reinterpretaciones a través de resistencias y resemantizaciones se puede ver durante la actuación burlesca y caricaturesca de la actriz, al representar a la niña bonita que vive pendiente de la moda, apropiándose críticamente de estas propuestas estéticas corporales, al hacer a través del humor una resemantización diferente al mensaje original. Igualmente los tatuajes o los accesorios se adicionan en un esquema para exhibir el cuerpo de una manera especial, ¡cómo se quiere ver! “yo quiero hacerme el piercing de la lengua, pero no porque otra persona me lo haya dicho, o por gusto de verlo, sino porque quiero saber cómo me vería, o cosas

---

<sup>146</sup> Rosana Reguillo. Pág 78.

<sup>147</sup> Mejía. Pág 64.

así, porque también me gusta, me llama la atención el piercing”<sup>148</sup>, actuando en una especie de remplazo ante la no posesión de las corporeidades exhibidas y propuestas desde los mass media.

La impugnación fue continua durante las diferentes sesiones de teatro foro. Ya fueran como negaciones – “ah eso no es por moda” – o como lo diría la espectatriz que remplazo a la chica bonita en la escena con la chica oprimida: “usted no tiene por qué sentirse mal, sabiendo que un hombre le diera a usted muchas cosas, ¿porque?”<sup>149</sup>, y prosigue “esas mujeres que se ven en la televisión mostrando, se hacen de la noche a la mañana con máquinas, son de ¡plástico!”.

¡Plástico!, vieja alusión a los plásticos, o personas que viven pendientes de las modas y de la ropa de marca<sup>150</sup>. Y muy en el sentido crítico de Bárbara Santos cuando habla del cuerpo de la mujer como un cuerpo desnudo, sensual, trivial, entendido como negocio de las pasarelas o de las páginas de las revistas de moda. En fin un cuerpo femenino a la venta<sup>151</sup>.

Por lo que se permite pensar en cierta resistencia como parte de una forma de lucha política establecida por los jóvenes desde los campos simbólicos mostrados durante la materialización de los imaginarios de corporeidad de género en la escuela. Claro una política menor, pero al fin y al cabo política<sup>152</sup>. Scharagrodsky nos ayuda cuando afirma “las marcas corporales no son solo modas pasajeras o patrones inocentes”<sup>153</sup>, traen consigo esta carga de expresividad cultural, disconforme y sobre todo política desde los jóvenes. Los imaginarios aquí son un campo de juego, de ires y venires, absolutamente dinámico, contradictorio y ambiguo, de imposiciones hegemónicas generizadas, pero también de nuevos imaginarios que se encargan de a poco en contundir ese cierto orden establecido en la escuela.

---

<sup>148</sup> E 11. Sesión entrevista. Anexo 5.

<sup>149</sup> E 4 espectatriz. Primera sesión. Anexo 1.

<sup>150</sup> Que pese a que es un término muy viejo sacado de un tema de salsa de Rubén Blades, aún tiene cierta significancia y es usado en algunas partes de la ciudad de Cali.

<sup>151</sup> Laboratorio Magdalena – Teatro de las Oprimidas (España). Bárbara Santos. <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.co/2010/08/laboratorio-magdalena-teatro-de-las.html>

<sup>152</sup> Gómez y Gonzales en análisis de lo planteado por Mauricio Lazarato. Pág 4.

<sup>153</sup> Scharagrodsky. Pág 15.

### 4.3 Conclusiones.

Los imaginarios son un elemento vital dentro de procesos de reproducción social, ante todo de presupuestos de carácter hegemónico, en tanto ayudan a la pervivencia de elementos que sostienen una estructuración social y cultural. La escuela es testigo de cómo estos imaginarios mantienen un orden controlador y jerarquizado en el manejo de las corporeidades juveniles en proceso de formación, lo cual resulta fundamental si se tiene en cuenta que la tarea social más importante de la escuela es la regulación de los cuerpos.

La transición por la cual está pasando la institución escolar es importante para lograr entender muchas de sus realidades. El control del cuerpo está transcurriendo desde el viejo y pesado artificio positivista hacia nuevas tecnologías advenidas desde la tecnocracia y el sistema de aprendizaje de competencias propios de los ajustes neoliberales que llegan a la escuela. Esto ha implicado nuevas formas de relacionamientos que aunque no signifiquen cambios sustanciales en las relaciones de poder y las tendencias homogenizantes, si traen consigo nuevos lexemas como autocontrol y autorregulación, los cuales configuran nuevas tecnologías del poder. Todo esto enmarcado dentro de los movimientos macroeconómicos, que predisponen u orientan a la escuela hacia las dinámicas del consumo capitalista globalizado.

En este contexto se produce la concreción del control y la regulación corporal realizada principalmente a través del uniforme, que pese a su carácter impositivo logra una importante aceptación entre sectores del estudiantado. La generización y sus cargas simbólicas implicadas en expresiones de injusticias e inequidades no son previstas críticamente. Igualmente elementos advenidos desde la industria cultural, del consumo publicitado de los *mass media* inscriben sus marcas en los cuerpos juveniles logrando establecer correlatos de género que signan formas de ver el mundo e ideales a alcanzar. No obstante, paralelamente transitan cuerpos entre sus pasillos



y sus aulas, con sus ambigüedades y contradicciones, convertidos en verdaderas ebulliciones de nuevos sentidos y significados que oponen resistencias y resemantizaciones a las imposiciones uniformadas institucionales y a las prescripciones de los modelos del consumo publicitado.

Este proceso se enmarca dentro de un carácter ecológico e intercultural que inunda a la escuela, el cual sin duda termina siendo un elemento definitorio en su desarrollo y cotidianidad. Sin embargo, y paradójicamente desde sus campos decisorios se sostiene sobre unas lógicas institucionales las cuales resultan cerradas y aisladas de las experiencias culturales que la rodean, la atraviesan, la definen y la contunden. Una ceguera que le impide capturar todas las densidades ofrecidas en sus cotidianidades y poder llevar a cabo la resolución analítica pedagógica del hecho educativo. Precisamente aquí es donde halla la gran causa de su crisis. El no asumir el acto educativo en toda su integralidad, el auto condenarse al encierro, la lleva a no entender el mundo que la rodea, la efervescencia de los cuerpos interculturales que la habitan, transitando subrepticamente entre los pasillos de su currículo oculto.

Cuerpos que se encuentran en la escuela y que se diseñan en el tránsito complejo de los imaginarios, ya sean desde los instituidos durante la reproducción social o los nuevos emergentes en tiempo de lo instituyente. Haciendo uso de este aporte de Castoriadis, resulta una oportunidad dialógica única para producir órdenes corporales diferentes a los establecidos durante el orden generizado como mecanismo de poder. Las corporeidades emergentes que se resemantizan mediante subjetivaciones, con sus cargas de ambigüedades y contradicciones, deben entrar en diálogo con las normatividades y lógicas institucionales. Y claro también establecer un diálogo con los cuerpos que si han aceptado la totalidad de los mandatos de la escuela o del consumo, logrando así la comodidad de la aceptación social.

El Teatro del Oprimido con su técnica del teatro foro ha demostrado una gran capacidad para sentar en una misma sesión estas posturas contrarias para la búsqueda de un espacio de reflexión dialógica y crítica. Como estrategia de Educación Popular advierte el camino del diálogo y la negociación cultural, mirando todos los actores involucrados en la experiencia educativa para así lograr una resignificación del cuerpo mediante la creación de nuevos imaginarios incluyentes y justos. Pero en lo fundamental ofreciendo la tarea de sacar a la escuela de su reduccionismo, al constituir un aporte cuando llama al ejercicio pedagógico para establecer la reflexión y análisis de la totalidad del hecho educativo, en donde tanto los imaginarios como las corporeidades que estos contunden se hallan en el centro de la discusión. .

Desde otras perspectivas pedagógicas y políticas observan su crisis expresada a través de problemáticas que van desde cuestionamientos sobre su funcionamiento, la legitimidad de sus acciones, el papel social en cuanto al real impacto que tienen sobre las nuevas generaciones, la fuerte deserción escolar, las diferentes formas de violencia que se presentan en su interior, el desinterés y bajo rendimiento académico, entre otras circunstancias asociadas. Situaciones que suelen ser asumidas desde diferentes perspectivas que buscan dar explicaciones sobre sus causas y efectos en la escuela. Intentos que presentan argumentos señalando la falta de condiciones físicas y materiales demostradas en la ausencia de infraestructura, logística y situaciones salariales de los docentes, como atentatorios contra el buen desempeño educativo.

Otras posiciones recalcan la obsolescencia de los procedimientos metodológicos de los modelos de enseñanza aprendizaje tradicionales. Mientras que otras posturas con mayor anuencia dada su posición en el poder administrativo y político del sistema educativo tienden a imponer un modelo conectado con las dinámicas económicas macro globales. Condicionando la situación de la enseñanza a este tipo de agenciamientos lo cual trae consigo un gran conjunto de

implicaciones culturales, políticas y económicas de dudosos efectos en los campos de la justicia y la equidad social.

Sin duda alguna es necesario establecer un dialogo con estas posiciones. Las problemáticas asumidas por las dos primeras son muy valiosas dado que enriquecen el análisis y la profundidad en la comprensión de la problemática de la escuela. Con la tercera el dialogo estaría orientado hacia el cuestionamiento de su política de imposición y mantenimiento de un sistema en donde se privilegian unas condiciones de dominio y control político propios de un orden social hegemónico, planteando en lo fundamental nuevos términos basados en parámetros de equidad, justicia y reconocimiento.

Es aquí donde puede entrar la Educación Popular empleando sus estrategias del dialogo de saberes y la negociación cultural para enfrentar la crisis de la escuela. Recurriendo a sus realidades interculturales, rehabilita el ejercicio pedagógico como fuente del análisis del hecho educativo, percibido como la totalidad de la experiencia social implicada en los procesos educativos. Y así comenzar a conectar a la institución con sus realidades circundantes, con ese mundo intercultural que la rodea, representada en esos cuerpos múltiples que la invaden, la atraviesan y la contradicen. Es en este momento cuando lo de afuera que llega y contunde la planilla disciplinaria debe entrar en conversación con la institucionalidad normativa, en términos críticos, reflexivos y de construcción social.

El trabajo que se realizó es un buen comienzo en el establecimiento de este tipo de diálogos y negociaciones culturales. El Teatro del Oprimido le aporta el énfasis sobre el análisis social, político y cultural de las corporeidades al ejercicio de la Educación Popular. El vínculo del cuerpo con estas realidades dialógicas y culturales debe de ser sin duda alguna, parte esencial de las dinámicas de los procesos educativos.

## 5 Bibliografía.

- Agudelo, Pedro Antonio (2011) “hilvanar el sentido /los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. Revista Pluri/versidad. Volumen 11 N° 3, 2011 – versión digital. Fac. de Educación – Universidad de Antioquia. Medellín.
- Andrew Robinson. An A to Z of Theory | Augusto Boal: Brecht and Beyond.  
<https://ceasefiremagazine.co.uk/augusto-boal-brecht-boal-method/>
- Arroyo Ilera, Fernando. “Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo”. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7312>
- Baeza Manuel Antonio “Imaginario Sociales, apuntes para la discusión teórica y metodológica”. Universidad de Concepción, Chile. <http://www.redalyc.org/pdf/393/39348722016.pdf>
- Baeza Manuel Antonio. “El Concepto de Imaginario Sociales”  
[http://www.manuelantoniobaeza.cl/wp-content/uploads/2017/01/El-concepto-de-imaginarios-sociales-\\_M.A.Baeza-conferencia\\_.pdf](http://www.manuelantoniobaeza.cl/wp-content/uploads/2017/01/El-concepto-de-imaginarios-sociales-_M.A.Baeza-conferencia_.pdf)
- Berger Peter y Luckmann, Thomas Construcción Social de la Realidad.. Amorrortou editores. Estados Unidos 1966.
- Boal “Juego para actores y no actores”. Alba Editorial, S.I.U. Barcelona 2002.
- Boal Augusto “Arco Iris del Deseo”. Alba Editorial. Barcelona. 2004. Pág. 95.
- Boal Julián, Por Una Historia Política Del Teatro Del Oprimido.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/viewFile>.
- Boal. Augusto (1980) Teatro del oprimido 1 Teoría y práctica. Editorial Nueva Imagen, S.A  
<https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf>
- Calsamiglia, Andrea y Cubells, Jenny. “El Potencial del Teatro Foro”. Universidad autónoma de Barcelona. <http://www.redalyc.org/pdf/537/53744426009.pdf>

Castoriadis, Cornelius. “El Imaginario Social Instituyente”.

<file:///C:/Users/WIN%207/Downloads/el-imaginario-social-instituyente.pdf>

Freire Paulo. “Pedagogía del Oprimido”.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

García Suárez, Carlos Iván. “La Pedagogía Del Cuerpo Como Bastión Del Género”.

<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268011.pdf>

Gunter Kress y Van Lewen. Análisis Crítico del Discurso Multimodal”

<https://es.slideshare.net/Juanisella/analisis-crtico-del-discurso-multimodal>

Kaufman, Michael. “Las siete P's de la violencia de los hombres”

<http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>

Mejía Marcos Raúl. “Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur”. Magisterio editorial.

Bogotá 2011.

Palacios Ibáñez Loreto. “Epistemología Y Pedagogía De Género: El Referente Masculino Como Modo De Construcción Y Transmisión Del Conocimiento Científico”

Paz Rueda Ana Lucia. “El conflicto en la escuela” Convivencia y Democratización de la Vida Escolar. Secretaria de Educación de Cali. Universidad del Valle. 2005.

Pérez Gómez, Ángel “La escuela, encrucijada de culturas”.

[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf)

Pintos Juan Luis (2014) Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales.

Universidad Santiago de Compostela. Revista Latina de Sociología N° 4. Año 2014.

[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14482/RLS\\_2014\\_4\\_art1.pdf?sequence](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14482/RLS_2014_4_art1.pdf?sequence)

Quaresma da Silva, Denise Regina; Ulloa Guerra, Oscar. Estudios de masculinidades en la región oriental de Cuba: develando imaginarios. Universidade Feevale e Centro Universitario Unilasalle/Canoas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Athenea Digital.

Reguillo, Rosana. “Emergencia de Culturas Juveniles.” Editorial norma. Bogotá 2007.

Rodríguez Sosa, Jorge. “Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa”.

Rodríguez Sosa, Jorge. “*Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa*”

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Scharagrodsky, Pablo. Introducción. Cuerpo y modernidad | Escuelas: ¿sin cuerpos? Argentina.

Spychaj Magdalena. “El Teatro del Oprimido Desde un Enfoque de Género”. Universidad de Granada, España 2014.

Teixeira Tânia márcia baraúna. Autonomia de barcelona doctorat educació i societat departament de pedagogia sistemàtica i social U.a.b. Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo freire e agosto boal.

Torres Carrillo, Alfonso “Estrategias y técnicas de investigación cualitativa”, Unidad dos – Técnicas cualitativas y participativas de recolección de información, La entrevista.

Torres Carrillo, Alfonso. Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina”.

Editorial Biblos. Buenos Aires, 2015.

Trujillo, Patricia “Investigación, Género y Teatro del Oprimido “Abril 2008.

<https://www.academia.edu/19425433/12>.

## **6 ANEXOS**

**MATRIZ DE ANALISIS CATEGORIAL.**

Objetivos específicos.	Categorías deductivas.	Categorías empíricas	Categorías emergentes.	Categorías teóricas.
<p>1. Propiciar espacios de reflexión sobre sus imaginarios de género con los estudiantes de los grados 8 y 9 de la institución educativa Isaias Gamboa.</p> <p>2. Reconocer con los estudiantes el papel de su corporeidad en sus procesos de generización.</p>	<p><b>Imaginarios.</b> Construcciones sociales durante las relaciones entre los campos objetivos institucionales con el mundo intersubjetivo. Se materializan en las corporeidades. <b>Género.</b> Gran imaginario sobre el cual se establecen validaciones para relaciones a través de roles asignados socialmente.</p> <p><b>Cuerpo.</b> Elemento de construcción social, representación a su vez de los influjos simbólicos y culturales. Lugar de inscripción, tensión y disputa por su control y regulación, convirtiéndolo en un lugar político.</p>	<p><b>El uniforme.</b> Principal elemento diferenciador institucionalizado de género en la escuela. <b>La moda.</b> Influencias tv. Artistas y moda sobre las corporeidades juveniles y sus procesos de generización.</p> <p><b>Presentación personal.</b> Zona de tensión entre lo institucional y lo deseado por el joven desde sus intereses por el autodiseño corporal de género. <b>Sentimientos – emociones – autoestima.</b> Afectación subjetiva con respecto a las demandas de corporeidades hegemónicas. <b>Libertad – decisión personal.</b> Búsquedas autonómicas personales en contrapeso de las influencias de los mass media y las imposiciones institucionales.</p>	<p><b>Identidad de género.</b> Construcción social que realiza en parte en la escuela. Aquí se impone la diferenciación de los prototipos de lo masculino y femenino.</p> <p><b>Resistencias y resemantizaciones.</b> Procesos de definición de nuevos sentidos y significantes alternativos propios de las subjetividades con respecto a las imposiciones de la escuela y los mass media.</p>	<p><b>Espacio escolar.</b> Espacio contradictorio entre las lógicas institucionales orientadas hacia el control, regulación y generización, con el entramado intercultural de lo experiencial social que lo atraviesa.</p> <p><b>Relaciones de poder.</b> Asumido el poder como el conjunto de acciones y dispositivos de control y regulación de los cuerpos. Fuertemente influenciados por los imaginarios.</p>



Fotos.



## **LIBRETO.**

### **La Chica y la televisión.**

La escena presenta un momento en donde una chica ve televisión. Las noticias de farándula, en donde tres presentadoras muestran tips de belleza. Es el programa de moda femenina más seguido en los últimos años. Hacen recomendaciones de cómo mantenerse en forma y conservar la belleza.

Chica Light: ay pero mira esas muchachas con las pestañas tan hermosas,... yo me tengo que comprar una de esas pestañinas,... [tiene movimientos exagerados, grotescos caricaturescos] y también me tengo que comprar ese labial pero lo es que los hombres se enamoren cuando me vean, ... y no vean ese champú tan hermoso, ... pero vea este pelo tan viejo, parece escoba de barrer, ... y vean esas piernas, ... ahhh, ... tengo celulitis, ... tengo que comprar una crema, ...

Chica Oprimida: hola,... que bella estas,... [Tiene un aspecto facial triste, cabeza un poco gacha]

Chica Light: ay gracias, para eso se trabaja,... [La mira con cierto desdén]

Chica Oprimida: como quisiera ser como tú,... con ese cuerpo tan hermoso,... como los de gimnasio,... o como los de televisión,... [Con admiración, pero continua apocada, con las manos recogidas]

Chica Light: pues mira, hablando de televisión aquí muestran unas muchachas,... las muestran con unas piernísimas,... pero vea esto, vea esto,... tengo celulitis,... así no se puede,... sabe que voy a hacerirme para allá al cirujano plástico y hacerme operar,... porque mire vea, severa tabla,...

Chica Oprimida: pareces un muchachito,... [Con cierto deje, mezcla de venganza y burla]

Chica Light: cual muchachito, ningún muchachito, mírese usted, mire como está usted vestida, con esas faldas viejas, con ese uniforme del año pasado, no mami,... eso no es así, usted me hace el favor y se coloca una falda corta,... péñese, maquíllese, no puede estar así a toda hora,... los muchachos que van a decir que usted es una incoherencia,... es más debería llevarla para donde el cirujano para ver que le hace,...[con enojo y cierta imponencia, como queriendo humillar]

Chica Oprimida: que le pasa,... usted solo piensa en ponerse implantes,... como si no hubiese nada más,... [Reacciona con ímpetu]

Chica Light: y es que no hay nada más, nada malo,... yo no voy a gastar cinco años en un gimnasio,... yo no voy a gastar mi vida así,... soy una tabla, bien flaca,... mire mami usted en dos días queda bien,... vea pero no se vaya,... [Habla como para sí, como queriéndose justificar]

Chica Oprimida: yo no voy a ningún lado,...

### **Fin de la escena.**

Se abre el foro con una primera ronda de opiniones.

E2: los estereotipos,... cuando uno ve los modelos que hay en las tiendas, en la televisión,... para poder atraer dicen para vender,... la industria,...

Couringa: dijiste la que?

E2: la industria,...

Couringa: La industria cultural?

E2: sí,...

E5: habla sobre la influencia de la televisión sobre las personas,... lo que hace la televisión,...

Luego el couringa e invita a los espectadores a pasar a escena.

¿Quién cambiaría algo en la escena, quien cambiaría a alguno de los personajes?

E4: yo opino pero no salgo.

El couringa la anima a salir, insiste. E4 lo piensa. Quien más saldría, insiste el couringa. E6 se anima y pasa a ser espectatriz, remplace al personaje del programa de farándula de televisión. E4 la primera estudiante que hablo se anima a participar y remplazar a la chica light. Nadie remplace al personaje

oprimido. No importa, con lo exhibido por el personaje de la chica light se puede hacer un buen foro. El couringa le pregunta que plantea, y ella señala...

E4: pues que ella, ósea, con ella en centrarse en la autoestima,... uno con la televisión le mete mucha influencia en uno, y haber le deja el autoestima muy bajo, ya que (hace la señal con las manos de las curvas de una mujer sexi), ah y los hombres,.. (Se ríe)

Couringa: Que pasa con nosotros los hombres,... no he escuchado a los hombres.

O1: pues no sé por la mentalidad de uno,... eso tiene que ver con,... no sé,.. Con las hormonas,... uno se mentaliza,...

Couringa: ve pero de donde sacamos nosotros ese modelo de mujer,... bueno ya sabemos que la televisión,...

E4: eh ósea, deben de decir,... (Vuelve a hacer las señales), en la televisión,...

Couringa: ósea esa idea la imponen los hombres,.. Y la televisión,...

E4: es que los hombres psicológicamente lo afectan a uno, a que uno en lo físico sea igual a una persona que uno no es, entonces a veces, un hombre le daña mucho la autoestima,...

Segunda parte:

Entra la espectatriz, E4 para remplazar a la protagonista, la chica light.

Escena de la televisión.

Espectatriz E6: ¡hola,... hoy vengo con nuevos tips de belleza para algunas mujeres, para que se vean mejor en su forma física. Entonces venimos con los tips de belleza, como el nuevo labial que es para aumentar los labios,... para algunas que tienen los labios delgados,... entonces para que se vean mejor...

Chica 2: buenas tardes les traigo otros tips de belleza,...

Espectatriz E4: (apagando el televisor) no me parece,... me parece injusto que una mujer tenga que ver unos simples tips como este,... y usted qué piensa? [Negación y rechazo corporal por lo visto en la televisión]

Chica Oprimida: pues que yo quisiera tener ese cuerpo así,... hermoso,... tan soñado, como las de la televisión,... o las chicas que van al gimnasio,...

Espectatriz E4: usted es tapada? ... usted no tiene autoestima? Usted cree que un hombre se va a fijar en ese cuerpo? Si porque ellos son tapados,...pero uno como mujer se tiene que hacerse valer ante todo,... porque una mujer es más valiosa con todo y una mujer es más valiosa, ante todo una mujer es hermosa. Tenga o no tenga maquillaje, tenga o no tenga cola,... usted no tiene por qué sentirse mal,... sabiendo que un hombre le diera a usted muchas cosas,...porqué? Esas mujeres que se ven en la televisión mostrando, se hacen de la noche a la mañana con máquinas, son de ¡plástico!, usted quiere estar llena de plástico como un basurero?, ...

Chica Oprimida: eso es aceptación social para mí,... mi cuerpo no lo permite,... en estos tiempos de tanta información, de tanto gimnasio,... de tanta,....

Espectatriz E4: bien entonces que piensas?

Chica Oprimida: claro, si pienso,... así es como influenciable,...

Espectatriz E4: ¡es influencia mami! Usted no quiere eso,... usted tiene lo que tiene, \*...

**Fin de la escena.**

## Escena del profesor y la alumna con la falda corta.

Profesor: [**autoritario**] señorita, venga le cojo a esa falda así,... ahh,... a usted no le han dicho que no se puede usar la falda así,... y que hace con ese maquillaje?

Profesor: se lo leo,... se lo leo,..[**Enérgico**]

Estudiante: sí,... sí [**retadora**]

Profesor: [imponente y autoritario] venga se lo leo.

Risas del público, que parece entretenido con la escena.

Profesor: [**cara enojada, cuerpo tenso**] que las personas, las niñas no pueden usar esas faldas tan altas,... bájesela, bájesela,... [**Con determinación**]

Estudiante: tan altas?

Profesor: [**moviendo bruscamente los brazos con agresividad**] yaaaa, (**disgustado**).

Estudiante: disculpe,... pero hasta ahí está bien,...

Profesor: vamos a coordinación. [**La coge fuertemente de la mano y se la lleva**]

Fin de la escena.

### Sesión de teatro foro:

E 8: está mal (porque mal, pregunta el couringa), porque yo puedo venir como quiera al colegio,...

E 7: no, porque en el manual de convivencia, ahí no dice eso, se supone que está ahí porque hay que cumplir, entonces porque va a venir a no cumplir con el uniforme y esa falda así?, ...

E 2: ¿pero porque? yo no puedo venir como me dé la gana?

E 7: no porque se supone que si va a llegar aquí en el colegio es para que las siga (las normas)

E 1: bueno,... que piensan del manual de convivencia? Listo, todos sabemos que hay leyes que seguir, hay reglas que seguir en que cambia, en que yo,... yo personalmente siempre me he puesto la sudadera, no, no me han visto en falda, independientemente de que no me guste o no,... una falda no define lo que yo pienso o sí?, no define mi conocimiento sobre tal cosa o la otra, ... simplemente lo pongo desde mi punto de vista, un buen detalle, pero hacer que todos pensemos igual, ... que nos saquemos otras posibilidades a relucir, ... ella puede venir como quiera,... ustedes pueden venir como quieran, obviamente hay reglas que seguir, lo que no estoy de acuerdo es con esa parte del manual de convivencia que quiere decomisar lo que pensamos.

E 3: pero yo digo, ... vea respecto a lo del manual,... ósea cuantas veces se han puesto a pensar que hay gente que va a la cárcel injustamente, que hay gente en la cárcel que debería no estar allá, hay gente en la cárcel que esta allá, ósea muy raro, ¿saben porque? Porque las reglas nunca se cumplen, Darling, las reglas están para cumplirse, ósea me parece injusto de haigan mujeres, o sea, si es bueno maquillarse, ... pero también uno lleva una imagen encima y esa imagen se llama uniforme y es de una institución y me refiero a eso, ósea no tengo nada en contra del maquillaje, simplemente que a veces la imagen de una institución no dejan maquillarse a una mujer, ósea me refiero a eso, ... ósea el país está como está por personas que no cumplen las reglas, por personas que se creen que las reglas se hicieron para reírse, porque ósea, me hago entender, ... si, ... ese es mi punto de vista.

E 1: ese es el punto de vista de las dos,... y no me hablen que las normas que se hicieron para seguirse (con ironía), en lo que no estoy de acuerdo es en cuanto al colegio, al colegio, una falda, por el hecho de llegar y sentarme, y verme,... eso quiere decir que usted no va a aprender sobre ciencias políticas,... eso no define lo que voy a aprender,... (Con ironía) hay que seguir las reglas porque así es.

E 9: yo digo que no se puede comparar hombre con una mujer, ... un hombre es un hombre y una mujer es una mujer, ... son cosas muy distintas, porque el hombre ya físicamente es totalmente lo contrario de una mujer, un hombre no debe usar falda ya que no va con su parte física y ella debe pensar en eso, ya también sea la cultura, yo no estoy de acuerdo es como si se mezclara el azúcar con la sal, por fuera se

ven igual pero no son lo mismo, así pasa con los hombres y las mujeres. Y una cosa no se puede combinar con la otra.



## Escena en el patio del colegio.

Entran unos chicos a escena, están jugando fútbol.

Chico 1: dale, pásala, dale,...

Chico 2: dale, dale,...

Chico 3: pásala, ... pégale,...

Entran dos chicas al lado de ellos.

Chica: oigan cuidado,...

Una de ellas es golpeada con la pelota. Y les coge el balón. Todos los chicos las rodean y le comienzan a reclamar para que se las devuelva. La otra chica apoya a la primera.

Chica 1: no les voy a devolver esta pelota, para que jueguen en el patio, ... no ve que esto no es para jugar,...

Chica 2: haber ustedes siempre molestando con ese balón, además juegan muy brusco, y golpean a todos,...

Chico 1: devuélvannos la pelota, ... que es lo que les pasa, ... nosotros siempre hemos jugado aquí,...

Chico 2: de malas, ... este es nuestro sitio, este es nuestro lugar, ... así que,...

Chica 1: no le vamos a entregar la pelota,...

Chica 2: ya estamos cansadas de que nos golpeen,...

Chico 2: de malas,...

Fin de la escena.

Se inicia la sesión de teatro foro:

Couringa: listo,.. Que observamos nosotros ahí?

E 7: Machismo,...

Couringa: porque?

E 7: porque los hombres se creen los dueños de la cancha (patio) y no quieren dejar pasar a las mujeres,...

Couringa: una pregunta, ... te voy a hacer una pregunta aquí, ... esa forma de cancha se asemeja a qué tipo de espacio aquí en la escuela?, ... sucede?

E 7: en el corredor del pasillo.

O 9: pero no solo es machismo, ... porque las mujeres también actuaron contra el hombre.

Couringa: como así?

O 9: ósea, pues los hombres estaban jugando tranquilos, ellas vinieron y les pegaron, y pues trataron de disculparse, bueno entre comillas, y las mujeres siguieron peleando,...

Couringa: hubo reacción de las mujeres,...

O 9: si pues,...

Couringa: tú opinas que hubo una reacción negativa,.. Listo,...

E 4: a veces entre los mismos hombres y las mismas mujeres nos tratamos de agredir, entonces a veces es ponerse a pensar un poquito antes de actuar, ... ese es mi pensamiento.

Couringa: te parece que hubo falta de respeto por quienes?

E 4: por los hombres,.. Ósea al no calmar a las mujeres, sino seguirlas agrediendo, ósea es una falta de respeto y en ciertas ocasiones en el colegio se mira eso, entonces es como una falta de respeto hacia las mujeres pues porque una mujer tiende a ser más delicada que un hombre entonces no tiene por qué haber un machismo aquí en el colegio con un balón,...

Couringa: ve como así que la mujer es más delicada que los hombres?

E 4: ósea, las mujeres no son por decir tan agresivas mientras no se les trate mal,

Couringa: ah, los hombres son más agresivos? Ustedes están de acuerdo con eso?

No, no, no, no casi todos los hombre, ... si, si, si, casi todas las mujeres.

E 1: yo creo que fue simplemente una reacción por los acontecimientos que anteriormente se habían venido presentando entonces como que ya te golpea una vez, listo disculpa disculpado, la segunda vez listo, ... pero ya la tercera, la cuarta y la quinta ya crea cierto entorno de repulsión hacia ese, hacia eso, mas no hacia los hombres, y no es que las mujeres sean más delicadas que los hombres, ... simplemente si sabemos que el entorno es pequeño, es muy reducido, deberíamos de tratar de hacer otras cosas, por lo menos, no sé, leer, ... bueno pueden jugar, ...pero con mucho cuidado tratando de no lastimar a las personas, ... bueno y si lo hacen, listo pedir disculpas, ..

Couringa: listo,... me llama la atención los hombres son más agresivos que las mujeres, ... siempre?, en todo momento? O en determinados momentos?

E 4: es que a veces los hombres o las mujeres tendemos a ser más agresivos depende de la situación en la que nos encontremos.

Couringa: ayudémosle a Lizeth,... que tipo de situaciones los hombres son más agresivos y las mujeres más pasivas? O en qué tipo de situaciones sucede al contrario, porque a uno la experiencia le ha mostrado que en algunas situaciones las mujeres son más agresivas,... bueno necesitamos más opiniones, sobre todo de las personas que están ubicadas por acá?... bueno cuando los hombres son más agresivos?

E 7: pues yo pienso que los hombres son agresivos y hay ocasiones que se presentan esas situaciones cuando los hombres ven que no pueden hacer su ley, cuando ellos ven que no pueden dominar a las mujeres,...

E 1: ¡total!, ósea, el hombre comienza a buscar una pelea o algo más cuando atentan contra su ego, contra sus ganas de gobernar a la mujer o simplemente las ganas de gobernar un entorno\*, de sentirse macho

E 2: porque si, lo que más le duele a los hombres es el ego,...

Couringa: como así que lo que más le duele a los hombres es el ego?

E 2: ósea por ejemplo, si yo estoy insultando, si yo estoy hablando con un hombre, y estamos discutiendo, si yo estoy siendo más razonable, más inteligente y lo estoy dejando callado, entonces los amigos le van a decir “huy lo dejaron callado”,... y claro va a reaccionar de una peor manera. \*

E 6: por su bendito ego.

Couringa: y cuál es el miedo de los hombres?

E 2: que las mujeres manden,...

Couringa: será eso?

E 6: pero es que a veces comienza también por juegos, por ejemplo cuando los hombres están jugando con las mujeres, digamos un ejemplo, cuando juegan futbol hombres y mujeres, ... cuando ven que en verdad una mujer comienza a, es que a veces creen que las mujeres por solo ser mujeres creen que no pueden jugar futbol o ganarle a un hombre jugando futbol\*, entonces cuando una mujer logra hacer algo más que un hombre, ganarles en algo, ellos al saber que les están ganando, ellos quieren hacer todo lo posible por estar por encima de la mujer, hacer lo posible y ahí es donde empieza lo que es cuando los hombres se vuelven agresivos con las mujeres, porque saben que están perdiendo, al saber que están perdiendo contra una mujer sabe que tiene que estar por encima, eso es lo que piensan ellos,...

E 9: a mí me parece que los hombres son agresivos, lo que pasa es que hay una diferencia entre hombre y mujer, pero es que el hombre tiene fuerza no podemos compararlo, ellos quieren sobresalir hacia las mujeres porque ellos se creen más que los demás, ellos quieren sobresalir hacia las mujeres, porque ellos se creen más que los demás,... algunos,... quieren, quieren,... (Se ríe)

E 4: no me parece de acuerdo el modo de pensar, ya que a veces una mujer no es que sea más débil, porque se han visto casos en donde una mujer puede manejar un objeto grande al igual que un hombre o hasta mejor, en cuanto a la fuerza, a veces ha demostrado más fuerza que un hombre,...

E 1: realmente yo no culpo ni a los hombres ni a las mujeres, realmente es un patrón cultural que se nos ha impuesto, el hecho de que la mujer sea la que se quede en la casa, la débil, la que no puede jugar fútbol o hacer trabajos que supuestamente son para los hombres, como trabajar en construcción, una mujer también puede trabajar construcción y hacer lo mismo que hace un hombre, son simplemente patrones culturales que se le han impuesto, y que simplemente, ellos, los hombres no tienen la culpa, ... porque así los han criado.

O 3: las mujeres porque se creen que son débiles, que son la raza (¿raza?) como mas, ... las que tienen que estar cuidadosamente en un solo lugar, cuando hay una pelea no solo los hombres se llevan el montón encima, las mujeres también se desquitan, ... porque se creen más fuerte que el hombre en la hora de pelear, ... entonces se cree que los hombres son más fuertes a la hora de pelear, ellas también son fuertes a la hora de pelear y al momento de hacer otras cosas, sino que porque son la raza (otra vez) la más débil, ... ósea, ciertamente la mujer debe de ser más cuidadosa, cuidarse más y no hacer trabajos fuertes como lo hacen los hombres\*,

O 2: ... para nosotros el fútbol es como para las mujeres maquillarse, ... con el fútbol los hombres nos sentimos más hombres. Pero no son para todos los hombres, ni para todas las mujeres, ... como por ejemplo digamos que hay mujeres que no se maquillan se sienten más como mujeres, ... o sino como Eliana, maquillada y le gusta jugar fútbol y no coloca problema porque le peguen, porque ella sabe que estamos jugando, les pedimos disculpas, nos tienen que entender que nosotros también somos medio brusquitos, como las mujeres a veces nos arañan, nos hacen de todo, y nosotros no les podemos hacer nada, supuestamente porque como nos criaron a nosotros ustedes son el sexo débil, ... pero eso es mentira Alboroto general con esta respuesta.

Couringa: por ejemplo aquí en la escuela, ... y para que les ayudemos a los hombres, ... veamos la perspectiva de los hombres, ...

O 3: que hay fútbol, pero si es que se creó esa cancha es para jugar fútbol, no para que los estudiantes se pasen por ahí, ... a la hora de jugar las mujeres deben estar sentadas pasando por un lado si no quieren jugar, ...

Couringa: que pasa con los hombres, ... porque es tan importante jugar fútbol a la hora del descanso para los hombres?

O 2: es como para las mujeres maquillarse se sienten más cómodas, ... nosotros los hombres nos sentimos más cómodos jugando, ...

E 11: pues supuestamente si esta es una área pública, también hay que saber comportarse, no, porque a mí me parece muy machista que como ellos dicen que la mujer tiene que maquillarse, no es lo mismo porque las mujeres maquillándose no les pegan a ellos ni los agreden.

O 2: ella misma acaba de decir que no todos somos iguales, como usted sabe nosotros los de grado noveno colocamos a jugar a las mujeres, once está haciendo un torneo de noveno a décimo, mujeres y hombres, ... no se podían los otros porque se demoraban mucho el torneo, ...

E 4: mire vea, es que hay veces, ... por ejemplo hoy, ayer y anteayer jugaron los hombres, ... porque no se toman la molestia de decir quién va a jugar, porque nosotras las mujeres con ustedes mismos no tenemos ni palabra, y además es más, con decirle que ese espacio de ahí no es ni para jugar fútbol, porque con decirle que hay hasta un avioncito, ...

Couringa: tengo dos preguntas para los hombres, ... porque es tan importante jugar el fútbol de una manera tan brusca?

O 3: porque son las reglas de juego, ...

Protesta femenina generalizada.

El couringa reitera la pregunta. ¿Por qué es tan importante jugar el fútbol de manera tan brusca?



O 9: en el futbol por alguna razón piden canilleras,... por eso exigen un uniforme de vivo porque es brusco.

E 7: hay de eso que hablo el, de que es necesario hablar brusco, eso no es verdad, porque muchas veces uno ha visto en los partidos que por jugar brusco se llevan sus lecciones, han tenido muchas historias, ... para eso existen las tarjetas rojas, amarillas y azules, ... no se supone que es para intentar mejorar eso, ...

Couringa: atención, voy a hacer una pregunta,... Como he escuchado hablar de fuerza, que la brusquedad y todo asociado,... la brusquedad y la fuerza es símbolo de masculinidad?

E 1: a los hombres se lo han impuesto así,...

Couringa: cómo?

E 1: porque culturalmente les han metido en la cabeza, que si no demuestran su hombría con la fuerza, en algunas veces con su inteligencia, pero en este caso en el futbol si no la demuestran cayendo fuerte con sus cargas con todo eso que conlleva el futbol, no son buenos jugando, por ende no los van a llevar a otro equipo, o simplemente no van a probar lo machos que son, ...

**Fin de la sesión.**



### Primera entrevista.

Primer tema: sobre la opinión que tienen ustedes sobre las prohibiciones que tienen ustedes sobre las prohibiciones que se tienen en el colegio sobre el maquillaje y el uniforme?

E 3: empezando porque no es necesario estar bien vestido o sin maquillaje para poder aprender,... ósea, digo, lo intelectual viene de otro lado, ósea no tiene que ver cómo te vistas o como te has maquillado para poder aprender,...

E 1: si, yo creo que el uniforme y el maquillaje no nos define, no nos define lo que pensamos,... si yo veo a alguien con los labios rojos, sea un chico o una chica, yo no voy a pensar ah es que él es bobo, que no sabe de filosofía, ósea no define sobre lo que una persona sabe, o comprende y su perspectiva del mundo,...

E 3: o que no va a entender por estar vestido (con una señal me indica algo sobre el uniforme) o maquillado...

E 1: yo también creo que eso implantaría algo, ... el hecho de que le digan a un niño – es que en el colegio no se pueden maquillar, porque está en el manual de convivencia, ... entonces realmente no sé cómo harían, ... que el maquillaje infrinja el manual de convivencia, ... en cuanto a eso a la convivencia, ... porque yo no la voy a criticar a ella porque este maquillada, ... al colegio se viene a educarse sobre el mundo y sobre lo que nosotros pensamos de él, ... Sebastián: pues te digo que el uniforme no me agrada mucho,... en cuanto al maquillaje,... cada vez que revisan,... pues aquí se vino a estudiar y no a maquillarse a cada rato,...

E 3: aparte, porque todo,... yo por lo menos llevo once años, perdón diez años,... con el uniforme de educación física (ella se refiere a que anteriormente en el colegio no existía el uniforme separado entre hombres y mujeres, sino que era uno solo consistente de una sudadera y un camibuzo que usaban ambos sexos sin ningún tipo de problema. Hace solo tres años se impuso la falda para las niñas y uniforme diferenciado), no entiendo porque ahora tiene que haber un uniforme para niños y otro para niñas,...

Entrevistador (couringa): ósea te parecía que el uniforme anterior era más democrático, todo el mundo lo usaba,...

E 1: yo creo que el uniforme así como muy sexista,... ósea las mujeres deben usar falda y los hombres pantalón,... entonces realmente va a crear esos obstáculos mentales que nos van a llevar a prejuicios, a estereotipos al contexto estudiantil y de ahí ya para la vida,...

Minuto: 7:36

E 3: yo creo que el uniforme lo encasilla más a uno y a mí me gusta más como la libertad,.. no se andar como yo quiero, ... vestirme como yo quiero, ...

Couringa: un poco más alto Jimmy,...

O 4: haber yo siento que el uniforme lo encasilla a uno y a mí me gusta más como la libertad,... poderme vestirme como yo quiero,... poder hablar como yo quiero, ... a mí siempre me ha gustado así, por eso es que yo utilizo piercings y todo eso.

Couringa: claro, en ese sentido la libertad es muy importante que uno pueda decidir, hay cosas que uno no puede decidir, pero es importante tener ciertas libertades, que uno pueda decidir, como quiere portarse uno, como quiere vestirse uno,...

E 1: ósea el uniforme así como estaba, ósea el de educación física, todos nos daba,... eh,... cumplíamos con la norma, como la institución lo quería, además nos permitía vincularnos mucho mejor,... Porque no había ese cierto sexismo de la falda y el pantalón para el hombre, ... no, ... entonces cada uno se desempeñaba en lo que quería con la misma ropa, y eso no quería decir que nos hayan implantado algo igual, sino que simplemente nos permitía desenvolvernos mucho mejor.

Couringa: pero habían propuestas de la gente, cuando se usaba solo el uniforme de física, había protestas, la gente protestaba,...

E 1: había dos o tres personas que decían,... hay porque no vuelven a poner falda,... y así, ósea realmente.

El segundo tema:

Porque los piercings?, porque los tatuajes? Porque las argollas? Porque los peinados? Que define eso? Porque? Pero díganmelo.

O 4: yo lo hago como por cultura

Couringa: como así que por cultura?

O 4: a nosotros nos gusta el rap y todo eso,... y la música entonces,...

O 5: lo que está de moda, lo que está de moda...

O 4: en mi parte lo que está de moda no,... sino más que todo como de cultura,... a mí siempre me ha gustado el rap, siempre me he vestido como,... ósea me ha gustado todo eso,.. Ósea no por moda,...

Couringa: es el rap una influencia?

O 4: del hip – hop.

Couringa: tu pinta no es de rap (refiriéndose a sierra) es como rasta, medio ragga, rasta jamaicano,... porque te gusta eso? Yo quiero saberlo?

O 5: la verdad pues yo me lo hice por un cantante que lo tiene,...

Couringa: que cantante ve?

O 5: John Zeta,... cantante de trap,... que es lo que está de moda.

O 7: yo el pelo me lo hice pintar porque yo quería, no era por moda o por gusto, ... o como dijo Jimmy por cultura, no ... era para ver cómo se sentía tener el pelo, ... con otras personas, como un cambio, ... pues de hecho me siento bien así, ... aunque hay otras persona que dicen que me veo (mal?), ... eso no me importa, después de que me guste a mi como me siento, ... y por otra parte por el futbol, .. He visto unos jugadores,...

Couringa: que jugador esta así?

O 7: Messi,... y por otra parte Pogba,...

Couringa:

O 1: yo creo que muchas veces según lo que yo he visto, es mucha la influencia, según lo que nos identifica en cuanto a música, cultura o ya sea deporte, eso nos influencia mucho,... por lo menos un tatuaje,... un tatuaje muchos dicen que se quieren hacer un tatuaje, y no es simplemente que le haya fluido la idea porque realmente como siempre uno lleva una imagen,...

O 4: que le han inculcado,...

O 1: si, ... sobre hay esa chica, ... y me gusto ese tatuaje, ... no, ... y quiero darle un significado (darle un sentido) muchas veces no le dan el significado, sino que el tatuaje, ... el que tiene uno mismo se lo da, ... y realmente yo creo que es búsqueda de la identidad, ... en búsqueda de como uno se siente, si yo me siento bien con el cabello mono, si me siento bien con rastas, o si me siento bien rapiando, ... escuchando rap o hip-hop, ósea yo creo que nuestra vida se basa mucho en buscar nuestra identidad y aunque ya la encontremos, seguimos en busca de ella.

E 2: (continuando) yo pienso que en esa parte está mal el manual de convivencia,... creo yo,...

Couringa: porque está mal ahí el manual de convivencia?

E 2: profe, por lo que estoy diciendo, si no tenemos, ósea si yo me pinto el cabello el viernes en la noche, llego el lunes aquí al colegio, digamos y llegan y me dicen, no se lo tiene que quitar porque en el manual de convivencia dice, que tal cosa, entonces tiene que quitárselo.

Couringa:

El couringa hace una explicación sobre el manual de convivencia y cuenta anécdotas sobre el uniforme y como con el tiempo han ido disminuyendo este tipo de controles.

Tercera tema.

Los accesorios, piercing, aritos y otros.

O 4: bueno este del labio me lo coloque por que, por gusto,... pues me gusto y me lo hice,... los aretes huy hace ya como tres años, no me acuerdo bien porque,...

Couringa: y vos (refiriéndose a Sierra) por el cantante?

O 5: si por el cantante, ..

Couringa: y los piercings?

O 5: no,... por curiosidad,...

Couringa: curiosidad, la moda, chévere,... y vos Sebastián?, ...

O 7: no.

E 3: hay muchas personas que se lo hacen por gusto, digo por moda,...

Couringa: la moda es muy influyente para nosotros?

E 3: uff demasiado.

E 1: por el hecho de que como la sociedad nos está incluyendo y realmente el ser humano a veces quiere encajar mucho,... entonces es como que,... ah si no hago esto no voy a encajar en cierto círculo social,... entonces claro uno como que, ... ah si no hago esto, ... y muchas personas llegan al punto de la desesperación, del hecho de que yo quiero realmente, pero no quiero, ... ósea no me gusta pero lo quiero hacer para encajar, ... entonces se quedan en ese limbo de si y no, ... pero de todas formas algunas lo terminan haciendo por el hecho de la presión social.

Couringa: Hay presión social ahí.

E 3: y después de seguridad,... es falta de seguridad porque, ósea no necesitas de aprobación de otras personas para poder encajar, digo,... hay muchas personas así y no lo sufren, simplemente ignoran lo que están pensando,...

E 2: bueno es la moda de este tiempo.

Couringa: en esta época veo que hay muchas modas.

E 1: los piercings, los tatuajes,...

Se hace un lapso de las modas que hay en la actualidad. El couringa cuenta anécdotas sobre las modas según la época.

Siguiente tema.

Cuál es tu ideal de belleza?

E 2: (en broma hacia los hombres) que tengan unas nalgas,...

O 4 la verdad los sentimientos como lo traten a uno,... por mi parte debe ser así,...

Couringa: pero la parte física?

O 4: niega con ademanes.

E 11: ya en este tiempo lo que importa ya es el físico, ósea a muy pocas personas les importa los sentimientos.

E 3: en realidad no, ósea ya no importa el físico, ahora todos,... bueno no puedo decir todos,... pero la mayoría de los hombres les importa más el sexo que otra cosa, es muy explícito?

Couringa: no, no tranquila. Como así que a los hombres les importa más el sexo?

E 3: (continuando) no porque es que hay hombres que están con una mujer y hay algunos hombres que no les importa que en su criterio la mujer sea fea, por así decirlo porque igual se la van a (duda en continuar),... van a tener sexo con ella (esto lo dice con una sonrisa penosa)

O 1: esa necesidad sexual que se ha implantado más que todo en los hombres, yo sé que las mujeres también, sino que las mujeres son más reservadas, entonces los hombres se les ha implantado,... “oye más mujeres,... más macho,... más el que manda”

E 1: si, exactamente, entonces como que siempre se les ha implantado eso, se le ha venido implantando eso, y realmente hoy en día vemos que importa mucho el físico, ya que se ve a la mujer como tal, en sus

sentimientos, como es, sino como objeto, ... que si yo no voy a salir con ella, ... por favor el hombre hasta supervisa que ella se vista y se maquille de una forma que se vea pues sensual, que los otros hombres lo miran a él y digan “guau” ese chico tiene una mujer a su lado, ... así, ... y no van a dar sus opiniones sobre el físico.

E 1: (continuando) si a mí me interesara más alguien, como acercarme y preguntarle algo más intelectual. Los hombres ríen y comienzan a contar anécdotas sobre sus novias y cuando se visten de forma “atrevida” t “sensual”

Jeimy: y eso es otra cosa, pues hay hombres, digamos una pareja, ... al novio le encanta ver mujeres con vestidos corticos, con chores corticos, ... casi usando nada, pero la novia sales así, y en muchos casos hay hombres que controlan a la mujer y la manda a ponerse una chaqueta, y como una falda es más larga, ...

E 1: y no solamente con la novia sino también con la hermana, ... mi primo le dice a veces a Samanta, huy póngase algo más largo, usted porque anda así y es como si hubiese una doble moral ahí, ósea en otras mujeres se ve bien, pero en mi hermana, en mi novia, en mi mama no, ... ósea ellas no lo usan, es como el hecho de que metiéndonos en este contexto de que “o acepto la homosexualidad” pero que a mí no me toque un hijo gay, una hija lesbiana.

Siguiente tema:

Hablemos de los papas y las mamas.

E 3: lo que pasa es que hay padres muy sobreprotectores y que también en eso de que digamos tienen dos hijos, así por ejemplo una niña y un niño,... ahhh que el niño puede salir a la hora que quiera y llegar a la hora que quiera, y la niña no porque la pueden violar, la pueden secuestrar, le pueden hacer cualquier cosa,.. Ah pero el niño si llega a las dos de la madrugada y la niña no.

E 1: ah es que la niña puede llegar embarazada,... muchas veces ese es el argumento que los padres nos dicen es que las niñas quedan embarazadas, usted tiene vagina.

E 2: usted es la que se va a perjudicar.

E 1: (continuando) el problema va a ser para nosotros, en cambio el niño va y lo hace pero él no llega aquí con una barriga.

E 3: igualmente no piensan en que si fuese responsable el chico, tendría que dar la cara por lo que acaba de hacer, ósea por un hijo que viene en camino.

O 4: pero pues hay gente que no es así, ósea no responde y se va, entonces ahí vea la diferencia, a las mujeres como que hay que protegerlas más, osera cuando están pequeñas,...pues si quedan embarazadas antes de los quince, imagínate?

E 3: pero si existen muchos métodos de protección ahora, que pastas, hay condones, muchos métodos de protección,...

O 4: pero no son cien por ciento efectivos, ósea hay veces que no funcionan.

E 1: pero la idea no es que, como que se sobreproteja, lo que realmente queremos es como darle su libertad,... pero hay vienen los valores que los padres nos inculcan... yo no me crie con mi mama, a mí me crio mi abuela y entonces yo me pongo a pensar que a mí , soy muy diferente a los chicos que los ha criado sus padres, ... su mama y su papa, o sus mamas solamente, ... porque ella no tiene muchos prejuicios y estereotipo planteados.

E 3: o por decir que los padres le digan no,... bueno en el caso de una niñas porque ya sabemos que en el caso de un niño se les permite la mayoría de las cosas,... en el caso de una niña es que – yo no te deajo salir porque este mundo está lleno de maldad- así porque tú a los once o trece años salías a la calle con sus amigos de noche, ah no porque es que en ese tiempo no había tanta maldad-.

E 2: mentiras.

Couringa: mentiras porque?

E 2: pues profe es como bueno, yo pienso así, digamos que lo de homosexuales y lesbianas es esta desde hace tiempisimos,... mucho tiempo atrás,... y vienen ahora pues a destaparse, ... y dicen que eso es pecado, que eso es malo, que eso es yo no sé qué, ... yo no sé cuánto, ... entonces es lo mismo, la maldad siempre va a existir por que las personas no somos perita en dulce, ... ninguna.

E 1: de ahí vendrían como esos patrones que implanta la sociedad, no...

O 6: profe, yo pienso que a veces la culpa la tiene también los padres por la simple razón de que digamos un ejemplo un hijo, y el hijo tiene una novia, pero a ella no la dejan salir con el, entonces uno queda como con ese miedo de que, como me explico?, ...

E 1: pero es que al tema sexual siempre los padres siempre lo tratan de escondernos,... ósea ellos deben saber que el sexo es algo normal, es algo natural que realmente si ellos nos prestaran más atención en cuanto a eso y a una edad determinada empezaran hablar de ello tendríamos mucha más conciencia y podríamos ser realmente “¿elementos?” de cambio en este sentido.

**Fin de la entrevista.**