

EL GÉNERO EN ESCENA: DESCUBRIENDO LAS MASCULINIDADES Y LAS
FEMINIDADES A TRAVÉS DEL TEATRO IMAGEN Y EL TEATRO FORO CON LXS
ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DEL COLEGIO EL ESCORIAL



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Proyecto de trabajo de grado

María Alejandra Parga Rodríguez
Código 2019277044

Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá D. C, 2025-1

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quién no le importó los roles y adoptó el de padre y madre a la perfección.

Resumen

Esta monografía se centra en la construcción de nuevas relaciones con las masculinidades y feminidades en estudiantes de séptimo grado del Colegio El Escorial, a través de la creación de personajes y el teatro imagen. La investigación busca reflexionar sobre el género en el contexto escolar, utilizando estrategias teatrales que promuevan experiencias significativas sin imponer contenidos, sino generando un espacio de exploración y reflexión. El estudio se basa en las teorías de Judith Butler (1990), Simone de Beauvoir (1949), bell hooks (2004), y Paulo Freire, quienes abordan la construcción social del género y la pedagogía crítica. Además, se incorporan enfoques teatrales de Augusto Boal (1970) y Stanislavski, junto con la concepción del conflicto de Aristóteles, para estructurar las dinámicas escénicas.

El objetivo principal fue abrir posibilidades a nuevas formas de relacionarse con el género, cuestionando las nociones tradicionales sobre lo masculino y lo femenino. La metodología empleada fue cualitativa, enmarcada en una investigación educativa que combinó observación, registro audiovisual y círculos de reflexión para recoger y analizar la información.

Los hallazgos mostraron tensiones en torno a los roles de género, especialmente en la creación de personajes femeninos por parte de los estudiantes varones, pero también evidenciaron una apertura al diálogo y a la exploración de identidades no normativas a través del teatro.

La investigación se llevó a cabo durante el semestre 2024-1. Su principal implicación para la Licenciatura en Artes Escénicas es demostrar el teatro como una herramienta pedagógica efectiva para tratar temas de género, sirviendo además como una pedagogía preventiva frente a las violencias basadas en género al permitir que los estudiantes cuestionen y transformen las estructuras de poder y violencia que las sostienen.

Palabra claves:

Relaciones de género, Teatro imagen, Creación de personajes, Masculinidades

ABSTRACT

This monograph focuses on building new relationships with masculinities and femininities in seventh-grade students at El Escorial School through character creation and image theater. The research aims to reflect on gender within the school context using theatrical strategies that promote meaningful experiences without imposing content, but rather creating a space for exploration and reflection. The study is grounded in the theories of Judith Butler (1990), Simone de Beauvoir, bell hooks, and Paulo Freire, who address the social construction of gender and critical pedagogy. Additionally, it incorporates theatrical approaches by Augusto Boal (1970) and Stanislavski, along with Aristotle's concept of conflict, to structure the dramatic dynamics.

The primary objective was to open possibilities for new ways of relating to gender, questioning traditional notions of masculinity and femininity. The methodology employed was qualitative, framed as an educational investigation that combined observation, audiovisual recording, and reflection circles to collect and analyze data.

Findings revealed tensions surrounding gender roles, particularly in the creation of female characters by male students but also highlighted an openness to dialogue and the exploration of non-normative identities through theater.

The research was conducted during the 2024-1 semester. Its main implication for the Performing Arts Education degree is to demonstrate theater as an effective pedagogical tool for addressing gender issues. It also serves as a preventive pedagogy against gender-based

violence by allowing students to question and transform the power structures and violence that sustain them.

KEY WORDS

Gender relations, Image theatre, Character creation, Masculinities

DESCRIPCIÓN DEL TEMA

En el periodo 2024-1, inicié mi proceso de práctica educativa en el Colegio El Escorial con los estudiantes de séptimo grado. Durante una semana de observación y caracterización, pude identificar que, en sus interacciones sociales, se evidenció una marcada diferencia en la manera en que niñas y niños se relacionaban. Su comportamiento variaba dependiendo de si estaban en un grupo exclusivamente masculino o en uno mixto. En términos generales, se observó que las niñas tendían a ser más reservadas, tímidas y menos agresivas; hablaban en un tono más bajo, aunque eran más risueñas y mostraban una mayor disposición para participar. En contraste, los niños asumían un rol autoritario en la toma de decisiones, presentaban actitudes más desobedientes y, como mencioné anteriormente, manifestaban mayor agresividad en su interacción, además de expresarse con un tono de voz más fuerte.

Después de dos semanas de observación, se realizó una prueba diagnóstica para explorar los modos de relación entre los estudiantes con el género opuesto y para explorar las nociones que tenían sobre el género. Los resultados evidenciaron que los estudiantes varones manifestaban un rechazo significativo hacia todo aquello asociado con la categoría femenina, negándose a representar personajes femeninos. En contraste, las estudiantes mujeres asumían sin inconvenientes la representación de personajes masculinos. Este rechazo no solo se

manifestaba en la negativa a interpretar roles femeninos, sino que venía acompañado de comentarios despectivos y humillantes hacia lo femenino, considerándolo indigno, débil, vergonzoso y motivo de burla “bullying” o minimización. Además, en ejercicios como la creación de personajes, la descripción de lo femenino se reducía a elementos superficiales y cotidianos, sin incorporar atributos positivos como fortaleza, amabilidad o admiración, características que sí aparecían en las descripciones de lo masculino. Los resultados de la prueba diagnóstica suscitaron la propuesta ejercicios de teatro imagen y se incorporaron elementos del teatro foro de Augusto Boal (1970), mediante los cuales se crearon imágenes corporales e historias construidas a través del cuerpo.

Las violencias basadas en género (en adelante VBG) han sido objeto de estudio en las últimas décadas, en gran parte debido a su creciente visibilización, a través de redes sociales, investigaciones académicas y la lucha constante del movimiento feminista. A pesar de los esfuerzos por denunciar estos casos y promover la reparación de las víctimas mediante iniciativas impulsadas por el feminismo, algunas políticas de protección a la mujer, el activismo de artistas, docentes, influencers y fundaciones, el número de casos no ha disminuido de manera significativa. Los feminicidios continúan ocurriendo con frecuencia¹ y, de manera preocupante, las relaciones sexoafectivas heterosexuales siguen reproduciendo dinámicas de poder desiguales, sustentadas en un modelo machista y heteropatriarcal que perpetúa el dominio y la subordinación. Esta persistencia evidencia que la violencia de

¹ Según datos de la defensoría del pueblo en Colombia, entre enero y octubre del 2024, se han presentaron en total 745 feminicidios en el país. De esa cifra de casos, 44 han sido en contra de niñas y 11 más en contra de población trans. Entre los meses de enero y septiembre, la Defensoría también registró un total de 26.605 casos de violencia de pareja. “Ni con la creación del Ministerio de la Igualdad ni con la declaratoria de una emergencia nacional por la violencia de género, las dos en 2023, el Estado ha podido frenar la oleada.” Díaz, D. (2024, diciembre 31). El 2024 cierra con peores registros de violencia de género que el año anterior. EL PAÍS <https://elpais.com/america-colombia/2024-12-13/el-2024-cierra-con-peores-registros-de-violencia-de-genero-que-el-ano-anterior.html>

género no solo se manifiesta en agresiones directas, sino que está arraigada en estructuras culturales y sociales que regulan las relaciones interpersonales desde un esquema de desigualdad normalizado. De acuerdo con la información presentada en medios como las noticias, prensa, redes sociales e investigaciones sobre el tema, las VBG han ido creciendo exponencialmente en Colombia, pese a todas las campañas de prevención que se han hecho al respecto.

Dado que la escuela es un espacio en el que ambos géneros interactúan de manera cotidiana, pasando gran parte de su tiempo en ella, se convierte en un escenario clave para la construcción de relaciones interpersonales significativas. En este contexto, lxs estudiantes no solo conviven con sus pares fuera del núcleo familiar, sino que también comienzan a desarrollar vínculos que pueden influir en su vida futura. Por esta razón, es fundamental que dichas relaciones se basen en principios de equidad, respeto y reconocimiento mutuo.

El tema es amplio y puede abordarse de diversas maneras. En su mayoría, se han enfocado desde y para las mujeres, promoviendo su empoderamiento para que luchen por sus derechos, reconozcan el maltrato y la violencia, y practiquen la sororidad. Sin embargo, quienes perpetúan estas violencias siguen sin reconocer la gravedad de sus acciones justificándolas y/o negando la existencia de problemas sociales que también lxs afectan.

Al no ser conscientes de los patrones que continúan cultivando en una sociedad machista, los individuos permanecen ignorantes no solo de la gravedad de sus actos, sino incluso de la existencia misma de las violencias que perpetúan lo que dificultará la interacción social y las relaciones saludables y seguras, creando así una brecha relacional entre hombres y mujeres. Un ejemplo de esta fractura es el movimiento de mujeres llamado “4B” en Corea del Sur, que consiste en rechazar el matrimonio heterosexual, la maternidad, las relaciones sexoafectivas con hombres y las citas románticas. Este fenómeno evidencia una respuesta

radical ante la violencia patriarcal y machista que han experimentado las mujeres surcoreanas, llevándolas a percibir la convivencia con los hombres cisgénero como una amenaza constante y a considerar que no existe esperanza de cambio en la sociedad, pese a los intentos que se han llevado a cabo para reducir estas violencias.

No se pretende generalizar afirmando que los hombres son siempre los victimarios y las mujeres las únicas víctimas. Sin embargo, es fundamental visibilizar la participación masculina en una problemática que durante años se ha abordado casi exclusivamente desde una perspectiva femenina. Es necesario evitar llegar a escenarios de segregación como el propuesto por el movimiento 4B y, en su lugar, trabajar con ambos géneros de manera simultánea. Solo así se podrá construir una visión más realista de la sociedad, en la que la convivencia en espacios comunes como el trabajo, la escuela, el transporte y el espacio público se base en la equidad y el respeto.

Trabajar no solamente con las mujeres, sino también con los hombres, para que puedan reconocer que las VBG también les compete y es responsabilidad de ellos e, incluso, que el patriarcado también afecta y vulnera sus derechos, es una respuesta que esperamos por parte de este proyecto para poder superar todo lo anteriormente mencionado.

Así fue entonces como encontré un tema significativo para trabajar con adolescentes, en especial de 12 y 15 años, edades en las que están los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial. Son estos acercamientos que tenemos con el género, el modo cómo nos relacionamos con los otrxs, especialmente con lo que se considera “femenino” y “masculino”, en muchas ocasiones, siendo lo femenino, lo más débil, insignificante, sin importancia y no digno (declaraciones basadas en los estudiantes), lo que le da validez a este proyecto de aula. A lo largo de mis experiencias estudiando teatro y en mi carrera

universitaria, consigo entender que el teatro me da la posibilidad de trabajar estos temas de una manera eficiente e innovadora con ellxs.

El *Teatro del Oprimido* permite investigar estas problemáticas, ya que, en primer lugar, facilita la comprensión de los imaginarios que los estudiantes tienen sobre este tema social y cultural; en segundo lugar, a través de representaciones corporales y teatrales del *teatro del Oprimido*, propicia el debate crítico y prepara a los estudiantes para afrontar situaciones sociales reales; y, en tercer lugar, pone en evidencia las relaciones de poder, los roles de género arraigados y las estructuras sociales que los sustentan a través de las representaciones en escena y la figura del espec-actor. Por supuesto, no se puede hablar del Teatro del Oprimido sin hacer referencia a Paulo Freire (1970), pues su base pedagógica se encuentra en *La pedagogía del oprimido*. Por lo tanto, desvincular ambas corrientes resultaría imposible. Todos estos factores, me llevaron a plantear un proyecto de aula desde la pedagogía crítica de Freire (1968) y una pedagogía preventiva, entorno a la prevención de las violencias de género, nuevas posibilidades de pensar la feminidad y masculinidad y la relación entre ellxs, a través del teatro imagen y el teatro foro de Boal (1970).

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo abrir las posibilidades a una nueva relación con la masculinidad y la feminidad en los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial para el mejoramiento de sus relaciones interpersonales?

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto del colegio El Escorial, se enfrenta un problema significativo en relación con la prevención de las VBG entre los estudiantes de séptimo grado. Aunque las VBG son un tema de preocupación global por el impacto negativo en la salud física, mental y emocional de los individuos (OMS, Violencia contra la mujer, 2021) y aunque en muchas instituciones, ya cuentan con protocolos, activaciones de ruta, charlas y espacios reflexivos sobre ello. Esta institución carece tanto de un programa como de una política institucional específica diseñada para abordar este tema crucial. Esta carencia puede llevar a la normalización de la violencia como parte integral de la experiencia adolescente en el entorno escolar, lo que podría perpetuar y normalizar comportamientos violentos entre lxs estudiantes.

La falta de programas educativos o actividades en torno a la concienciación de las VBG o espacios académicos, contribuye directamente a la persistencia del comportamiento violento en los espacios educativos. Sin una intervención activa y focalizada en la prevención y sensibilización, los estudiantes no tienen la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de relaciones saludables y respetuosas, ni de identificar y abordar patrones de violencia que pueden estar presentes en su entorno.

Este grupo demográfico se encuentra en una etapa crucial de su desarrollo, donde están moldeando sus percepciones y actitudes hacia las relaciones interpersonales. La falta de concienciación en esta etapa crítica puede llevar a la internalización y repetición de actitudes heteronormativas en los modos de relacionarse en los contextos cotidianos, y conllevar a comportamientos o manifestaciones de VGA en las relaciones interpersonales de cotidianidad.

Por último, se observa una falta de espacios académicos e institucional para el cuestionamiento y la reflexión sobre las nociones y roles de género entre lxs estudiantes. Esto

limita su capacidad para comprender y apreciar la diversidad de identidades de género y para desafiar los estereotipos y roles de género tradicionales. Sin un ambiente educativo que fomente la reflexión crítica y el diálogo abierto sobre estas cuestiones, se perpetúa una cultura escolar que no promueve la igualdad (equidad) de género ni el respeto hacia la diversidad.

JUSTIFICACIÓN

Hablar sobre las violencias de género en espacios educativos y especialmente con adolescentes, ayuda a prevenir posibles casos de cualquier conflicto que se pueda dar por la relación que tenemos con nuestrx compañerx, debido a la normalización de roles de dominio muy ligado al género que la sociedad nos enseña día a día. Desprenderse de este aprendizaje violento es un acto imprescindible, si queremos generar convivencias en paz, relaciones saludables, espacios seguros y vidas sabrosas: “Vivir sabroso es vivir sin miedo, vivir en dignidad y con garantía de derechos” (Márquez, 2022).

La Universidad Pedagógica Nacional (en adelante, UPN) al tener una mirada pedagógica desde Paulo Freire (1970), con discursos como la pedagogía liberadora, contrastantemente dialoga de manera interdisciplinar con otras perspectivas cómo el género, en espacios de conferencias, conmemoraciones, creaciones de semilleros de investigación, intervenciones del GOAEL y procesos artísticos de estudiantes. Incluso, en la Facultad de Bellas Artes hay un proyecto llamado “Arte y género”.

Es por esta razón que, este proyecto pretende abrir un espacio pedagógico de diálogo y reflexión con los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial, dónde se pueda abordar el tema de las VBG de manera didáctica y dialogada desde las artes escénicas con estrategias pedagógicas como el teatro del oprimido y la creación de personajes.

Considerando los comportamientos observados en lxs estudiantes, considero importante implementar un proyecto de aula para acercarme a los adolescentes desde el área disciplinar de las artes escénicas que les permita entender la problemática actual y actuar en pro de la prevención y no repetición.

Hacer esta concientización en lxs jóvenes será importante para que desarrollen un pensamiento crítico hacía su entorno, sus acciones y actitudes frente a los demás, entendiendo, además, la sociedad actual en la que viven, y el contexto histórico que cargan. Estas representaciones por medio del teatro foro también servirán para crear la consciencia de que las VBG no es un problema aislado y ajeno, sino que, por el contrario, es un problema social que le compete a todxs los individuos y, por ende, tenemos y podemos actuar frente a ello.

Asimismo, al abordarlas mediante ejercicios corporales, los estudiantes podrán tomar conciencia de su propio cuerpo, apropiarse de él, reconocerlo y definirlo, permitiéndoles explorar nuevas formas de habitarlo y de relacionarse con lxs otrxs. Este proceso de exploración, a través del "juego", favorecerá una interiorización más orgánica del conocimiento y de lo trabajado en el aula, promoviendo, además, el aprendizaje de ser y convivir (Delors, 1996).

No es lo mismo impartir una cátedra en la que se definan conceptos como género, roles de género o masculinidades, que permitir a los estudiantes transitar por estos conceptos a través del cuerpo, la creación de personajes y la construcción de historias grupales. Hablar sobre ello es fundamental, pero llevarlo a la acción dentro del aula permite recoger los comentarios, reacciones, reflexiones y críticas por parte de los estudiantes, lo que abre nuevas posibilidades para la discusión y el análisis en conjunto de estas problemáticas sociales.

OBJETIVO GENERAL:

Abrir las posibilidades a una nueva relación con las masculinidades y las feminidades en los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial, mediante la creación de personajes y el teatro imagen.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. **Fomentar** la reflexión crítica sobre los comportamientos responsable, sensible, empático en relación consigo mismo y con los otros relacionados con el género, en los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial.
2. **Cuestionar** los roles tradicionales de género en relación con los discursos contemporáneos, a través de círculos de reflexión (debates).
3. **Promover** la exploración de las masculinidades y las feminidades de manera inclusiva y libre de estereotipos, mediante la representación de personajes.

METODOLOGÍA

La investigación educativa se caracteriza por ser contextualizada, centrándose en el entorno específico en el que se desarrolla y permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y culturales.

Para Calvo et al. (2008) y Herrera (2010) (como se citó en Sánchez, Z, 2017, p. 94), la investigación educativa supone la producción de conocimiento sobre planteamientos ampliados y globales de los fenómenos educativos, con lo cual se asume la escuela y lo que en esta sucede como un microcosmos que da lugar o revierte lo que sucede en el macro, es decir las relaciones entre educación y sociedad.

También es participativa y reflexiva, buscando la implicación activa de todos los actores involucrados, lo que fomenta un aprendizaje colaborativo, además de promover la crítica

sobre las prácticas educativas y las relaciones sociales, lo que contribuye a transformar tanto el aula como la comunidad mediante acciones concretas. La *investigación educativa* orienta a generar conocimiento que pueda transformar prácticas educativas. Al documentar mis hallazgos, tendré la oportunidad de ofrecer recomendaciones y estrategias concretas que contribuyan a mejorar las relaciones de género en el colegio, impactando así positivamente el ámbito escolar al tiempo que impacta una problemática social.

Los investigadores educativos son profesionales quienes al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten en objeto de conocimiento aspectos muy particulares de su saber profesional. (Calvo, Camargo Abello y Pineda Báez, 2008, p. 166) En este caso, siendo mi saber profesional desde las artes escénicas. Considero que esta metodología es la que mejor encaja en mi proyecto de grado, gracias a su relación de educación y sociedad, además de educación-sociedad-arte, que me permite indagar desde el aula como docente, la realidad de los estudiantes, su pensamiento, contexto y cómo se relacionan con la problemática social de las violencias basada en género, para así poder intervenir correctamente según los objetivos y logros esperados.

Según Eisner (1995, 2002, como se citó en Sánchez, Z, 2017, p. 96), la investigación educativa artísticamente trabajada puede ayudar a entender la escuela en la medida en que contribuye a potenciar diversas formas de representación que inciden en las experiencias y, por lo tanto, pueden modificar las maneras de entender el mundo. Dichas formas suponen recursos potenciales de informar y conocer, que esto suceda o no depende de la manera como se usen.

Mi intervención se desarrolla en un entorno escolar, donde busco mejorar las relaciones de género entre los estudiantes de séptimo grado. Este enfoque se centra precisamente en

comprender y mejorar fenómenos dentro (aunque no limitado) del contexto educativo, lo que lo convierte en una opción relevante y pertinente.

Además, esta metodología me permite indagar en la realidad de lxs alumnxs. A través de métodos cualitativos, puedo explorar sus percepciones, actitudes y experiencias respecto a las relaciones de género y la violencia. Esta comprensión profunda es esencial para adaptar mi intervención de manera efectiva, asegurando que se ajuste a las necesidades de lxs estudiantes.

Otro aspecto crucial es que este enfoque promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de investigación. Utilizando elementos del teatro del oprimido que responden a mi conocimiento profesional, puedo crear un ambiente donde los alumnos se sientan cómodos expresando sus pensamientos, sentimientos y acciones sobre el tema.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Se caracteriza por cinco fases principalmente:

1. Clarificación e identificación del problema

Aquí se definió de manera clara la temática a investigar, en este caso, las relaciones de género en el aula mediante el teatro imagen y la creación de personaje. Es fundamental comprender el contexto y las dinámicas que dan origen a esta problemática

2. Planificación de la investigación

Aquí se hizo la revisión de la literatura, que implica analizar estudios previos sobre género y violencias en el contexto educativo, además de la teoría de Augusto Boal en el ámbito disciplinar y Paulo Freire en lo pedagógico, lo que ayuda a situar la investigación dentro de un marco teórico sólido.

3. Planificación de la recolección de datos

Se eligió un enfoque cualitativo que permitiera una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los estudiantes. En esta fase se definen los métodos de recolección de datos, que en este caso fueron planeaciones educativas, observaciones/diarios de campo, y actividades del teatro imagen y de la construcción de personaje que ayudaron a promover la participación de los estudiantes facilitando la reflexión sobre las relaciones de género. Durante este proceso, se grabaron sesiones, se hicieron diarios de campo y se recopiló testimonios para el análisis posterior.

4. Organización y procesamiento de los datos

El objetivo principal de esta etapa es interpretar la información obtenida, organizándola y tratándola para explicar, predecir e interpretar el fenómeno estudiado, lo que nos permitirá abordar el problema planteado.

El análisis cualitativo se enfoca en datos de naturaleza diversa, como textos generados a partir de los círculos de reflexión, sesiones de observación y ejercicios artísticos. Estos datos son expresados en un lenguaje natural y se interpretan, a través de un proceso flexible y abierto. Este enfoque se desarrolla de manera simultánea a la recolección de información y permite clasificar los datos, según unidades básicas de significado. Esto es especialmente relevante en mi investigación, ya que el TEATRO IMAGEN no solo permite la expresión creativa, sino que también facilita la reflexión sobre experiencias y percepciones de género entre los estudiantes.

5. Difusión de los resultados

El siguiente paso es el análisis de datos, que se realiza de manera inductiva, buscando patrones y categorías que emergen de las experiencias de los estudiantes. Es crucial considerar el contexto social y cultural en el análisis para obtener conclusiones relevantes. Posteriormente, se lleva a cabo una reflexión e idealmente se quería hacer ajustes de las

intervenciones educativas, donde se evaluarían los hallazgos y se realizarían cambios en la metodología, según las necesidades identificadas, basándose en la retroalimentación de los estudiantes. Finalmente, en la etapa de presentación de resultados, se comparten los hallazgos con la comunidad educativa y se proponen recomendaciones para mejorar las relaciones de género en el colegio y eventualmente poder intervenir otros espacios, esta última fase no se pudo concretar en su totalidad debido al cierre del espacio para la práctica pedagógica

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La estrategia didáctica diseñada para esta investigación se desarrolló a lo largo de ocho sesiones de clase, cada una con una duración aproximada de 1 hora y 20 minutos (divididas en dos momentos de 40 minutos, separados por un descanso). Esta estrategia se centró en promover la reflexión crítica sobre el género, las relaciones de poder y las violencias basadas en género, a través del uso de herramientas teatrales y pedagógicas. Las actividades propuestas combinan ejercicios originales creados específicamente para este proyecto con otras inspiradas en teorías teatrales y pedagógicas ya existentes.

En total, la estrategia estuvo compuesta por tres grandes núcleos de trabajo:

1. Exploración inicial de imaginarios sobre género y corporalidad,
2. Creación de personajes y representación de conflictos, y
3. Representación y análisis crítico de situaciones reales de violencia de género, con el acompañamiento de círculos de reflexión como herramienta transversal en todo el proceso.

Las principales actividades se estructuraron de la siguiente manera:

- Exploración de nociones previas de género (Sesión 1 a 3): se realizaron ejercicios de expresión corporal y *teatro imagen*, inspirados en el *Teatro del Oprimido* propuesto

por Augusto Boal (1970), donde los estudiantes representaron físicamente ideas sobre lo “masculino” y lo “femenino”, a partir de lo que imaginaban o conocían. Las imágenes corporales creadas eran registradas mediante material audiovisual. A partir de allí se promovieron reflexiones colectivas para identificar estereotipos y asociaciones comunes, tales como colores, actitudes, formas de vestir o de hablar. Estas reflexiones derivaron espontáneamente, por parte del grupo, en debates como qué música es "de hombres" o "de mujeres", permitiendo abrir espacios para discutir cómo se construyen estas creencias.

- Creación de personajes y exploración de conflicto (Sesión 3 a 5): se utilizó el sistema de *creación de personaje* propuesto por Konstantín Stanislavski (1936), enfocándose en la construcción interna del personaje a través de sus deseos, objetivos, acciones y obstáculos. De forma complementaria, se introdujo el concepto de conflicto dramático según la tradición clásica de la Poética de Aristóteles (siglo IV a.C.), para que los estudiantes pudieran crear escenas que representaran tensiones relacionadas con relaciones de género, discriminación o poder. Esta base teórica permitió articular lo corporal con lo emocional y lo reflexivo.
- Representación de situaciones reales y círculos de reflexión (Sesión 6 y siguiente): en esta etapa final, se entregaron relatos basados en noticias reales de acoso, violencia basada en género o feminicidio. A los estudiantes se les pidió representar estos relatos, sin conocer su desenlace trágico, lo cual permitió observar sus interpretaciones de los antecedentes de una situación de violencia. Estas escenas se complementaron con círculos de reflexión, en los que se discutían preguntas orientadoras como: “¿Cuál es la causa del conflicto?”, “¿Quién genera el conflicto y por qué?”, “¿Con qué personaje se identifican?”. Estas dinámicas buscaban facilitar

una comprensión más profunda de los roles de género y las estructuras que sustentan la violencia simbólica o explícita.

Todas las sesiones fueron registradas mediante diarios de campo y material audiovisual, lo cual permitió observar la evolución del pensamiento de los estudiantes y su participación en las actividades. Además, durante las reflexiones emergieron temas clave como la influencia de la familia, la religión, las redes sociales y la cultura popular en la formación de las ideas sobre género.

Finalmente, la aplicación de esta estrategia evidenció una diversidad de interpretaciones y falta de claridad conceptual sobre términos como género, feminismo, sexualidad y violencia de género. Esta situación permitió confirmar la necesidad de generar espacios educativos en los que estos temas puedan ser abordados desde una perspectiva crítica, respetuosa y contextualizada, reconociendo que muchos estudiantes acceden a estos conceptos desde fuentes no académicas, como redes sociales, entornos familiares o sus propias experiencias. Lejos de ver esto como un obstáculo, se consideró como una oportunidad para construir conocimiento a partir de lo vivido y lo sentido, y orientar el proceso pedagógico desde ese punto de partida.

Nota aclaratoria: Aunque se planeó realizar dos sesiones adicionales destinadas a la representación completa de las escenas basadas en situaciones reales —incluyendo el desarrollo del conflicto y la retroalimentación colectiva—, estas no pudieron llevarse a cabo debido a imprevistos institucionales fuera del control de la investigadora. Esta interrupción afectó parcialmente el cierre del proceso artístico y reflexivo, así como la posibilidad de realizar una caracterización sociocultural de lxs estudiantes, que habría permitido un análisis más profundo, no solo desde lo experiencial en clase, sino también desde su contexto social y cultural. Dicha caracterización se había proyectado mediante entrevistas semiestructuradas

a estudiantes, docentes, directivas y funcionarixs de la institución. Sin embargo, a pesar de múltiples intentos por retomar el espacio de práctica, factores institucionales externos impidieron dar continuidad a estas acciones. Por esta razón, a lo largo del documento —y especialmente en el análisis— se abordan principalmente los dos primeros momentos de la estrategia didáctica, y no el tercero ni la caracterización contextual, aunque ambos son relevantes y se reconocen como parte del diseño inicial. No obstante, lo trabajado permitió evidenciar tensiones relevantes en la creación de personajes y en la disposición de los estudiantes frente a los roles de género asignados.

MARCO CONCEPTUAL

El presente marco conceptual se estructura en dos categorías fundamentales: los conceptos axiológicos y los conceptos disciplinares. Los primeros abarcan las nociones esenciales para comprender la problemática de género en el contexto de esta investigación, incluyendo términos clave como *género*, *roles de género*, *violencias de género* y *masculinidades*. Estos conceptos permiten analizar las dinámicas sociales que perpetúan la desigualdad y la manera en que han sido abordados por teóricas como Judith Butler (1990), bell hooks (2004) y organismos internacionales como la ONU y UNICEF. Por otro lado, los conceptos disciplinares y pedagógicos se enfocan en la metodología utilizada en el aula, específicamente el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (ligado con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire) y la técnica de *creación de personajes* de Konstantín Stanislavski (1936). Estas herramientas teatrales no solo facilitan la exploración de las relaciones de poder y los roles de género, sino que también ofrecen un espacio de reflexión crítica y acción transformadora para lxs estudiantes. Así, la intersección entre estos conceptos axiológicos y disciplinares constituye la base teórica y metodológica de esta investigación.

A continuación, definimos más a fondo cada concepto presentado:

Conceptos Axiológicos

Comprender el significado de género y sus implicaciones (roles de género, violencia de género, masculinidades) es fundamental para el desarrollo de esta investigación. En el contexto colombiano, en algunos sectores de la sociedad, se le resta importancia a la diferenciación y comprensión de estos conceptos, lo que genera múltiples debates y confusiones, dificultando la construcción de discursos claros y fundamentados sobre el tema. Por ello, resulta esencial analizar cada término desde la perspectiva de autores y organismos internacionales acreditados. El concepto central de esta investigación es el género, pues constituye el punto de partida para comprender las problemáticas asociadas a este.

Uno de los principales referentes teóricos en este campo es Judith Butler (1988), una figura clave en los *estudios queer* y el movimiento feminista. En su ensayo *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista* (1988), Butler plantea que el género es el resultado de la repetición de acciones socialmente asignadas a hombres y mujeres. Estas acciones, según la autora, son performativas, en la medida en que no responden a una esencia natural, sino que se construyen, codifican y aceptan socialmente para sostener un sistema binario convencional de hombre y mujer.

Si bien esta perspectiva responde a una construcción teórica, en la práctica, diversas organizaciones internacionales han definido el género desde un enfoque social y normativo. Por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) establece que el género

son las condiciones sociales y oportunidades que se relacionan con ser hombre y mujer, así como sus relaciones entre mujeres y hombres, y niñas y niños. Esto se

construye de una manera social y son aprendidas por medio de la socialización (UNICEF, 2020, Pág 37).

Si hablamos del género en un sentido amplio, resulta imprescindible abordar el concepto de roles de género. Así como el género se concibe como una construcción social, los roles de género también emergen a partir de esta perspectiva y se han consolidado bajo el sistema patriarcal que predomina en la actualidad.

Según el Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia, en su cartilla sobre género, los roles de género se definen como la manera en que está predeterminado el comportamiento de hombres y mujeres en distintos ámbitos, tales como la familia, la sociedad, las relaciones con el sexo opuesto y con su propio género. Además, incluyen la atribución de ciertas características psicológicas y sexuales que establecen valores asociados a lo masculino y lo femenino.

Estos atributos, en la mayoría de los casos, generan juicios de valor sobre las actividades realizadas por cada género, lo que a su vez refuerza la desigualdad, las jerarquías y los prejuicios sociales. Sin darnos cuenta, nos convertimos en partícipes de un sistema heteropatriarcal que perpetúa estas estructuras.

bell hooks, en su libro *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor* (2021), señala que

De estos sistemas, el que más aprendemos mientras crecemos es el sistema del patriarcado, incluso si nunca escuchamos la palabra, porque los roles de género patriarcales nos son asignados cuando niñxs, y se nos entrena continuamente sobre las formas en que mejor podemos cumplir con esos roles. (hooks, 2004, p. 33)

Precisamente, es a través de los roles de género que el pensamiento heteropatriarcal se perpetúa con mayor facilidad, ya que su aprendizaje comienza desde la infancia, al punto de considerarlo como una norma incuestionable. Sin embargo, ¿realmente la sociedad se sostiene sobre esta estructura?

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión de Derechos Humanos y la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros, han manifestado la urgencia de abordar un problema derivado de estas estructuras: las violencias de género. Como respuesta, se han implementado programas de prevención, mitigación y no repetición de dichas violencias. Pero entonces, ¿qué entendemos por VBG y por qué en este proyecto se emplea este término en lugar de "violencias contra la mujer"? La ONU (2023) define la violencia de género de la siguiente manera:

La violencia de género se refiere a los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Si bien las mujeres y niñas sufren violencia de género de manera desproporcionada, los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella (ONU, 2023, párr. 2).

Es precisamente en este punto donde se justifica el uso del término *violencias de género* en lugar de violencias contra la mujer. A primera vista, ambos conceptos podrían parecer equivalentes; sin embargo, presentan una diferencia fundamental. Enmarcar esta

investigación bajo el concepto de "violencia contra las mujeres" implicaría una visión reduccionista del problema, generando un sesgo de género. En contraste, esta investigación se enfoca en las relaciones entre violencia, patriarcado y machismo, considerando la interacción entre hombres y mujeres, en lugar de segmentar a la población de manera excluyente, tal como lo hacen los roles de género. Este enfoque reconoce que la problemática es una cuestión social que involucra a ambos sexos.

El desafío, entonces, radica en cómo abordar esta problemática sin segmentar a la población en función del género, pero reconociendo que hombres y mujeres son educados de maneras distintas, se relacionan socialmente de formas diferenciadas y enfrentan condiciones particulares derivadas de los factores previamente analizados. Esto plantea una pregunta fundamental: ¿cómo trabajar eficazmente con estas distintas perspectivas, especialmente con los hombres que podrían sentirse ajenos a esta discusión?

Aquí es donde cobra relevancia el último concepto axiológico de esta investigación: *las masculinidades*. Su inclusión permite comprender cómo abordar los demás conceptos desde la perspectiva masculina, con el propósito de visibilizar que estas problemáticas también les afectan e involucran.

El uso del término *masculinidades* en plural resulta esencial, ya que permite entender que no existe una única forma "correcta" de ser hombre, sino múltiples posibilidades, determinadas por contextos históricos, sociales y culturales. Al reconocer que cada individuo aprende de manera distinta a desempeñar su rol de género, es posible afirmar que hay diversas maneras de ser hombre. En cada cultura, se han establecido códigos y mecanismos que estructuran y explican esta diversidad. Factores como la raza, la orientación sexual, la clase

social y la pertenencia a determinados grupos influyen en la configuración de *las masculinidades*.

Y esto también lo respalda la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH, s.f.):

Reconociendo que cada persona aprende de manera distinta a ser hombre o mujer, es válido afirmar que existen muchas formas de ser hombre, ya que en cada cultura se encuentran presentes mecanismos y códigos aprendidos que soportan y explican esta diversidad. Factores como la raza, la orientación sexual, la condición o clase social, hasta la pertenencia a algunos grupos, son factores de diferenciación masculina.

(CNDH, s.f., p. 1)

Entonces, eso es la *masculinidad*, un conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas que son característicos del hombre en una sociedad determinada, definición que queremos resignificar, al hablarlo en plural y no en singular, pues demostramos que al igual que el género y los roles de género que son atribuciones sociales, podemos y debemos enfocarnos socialmente hacia una mirada diversa, libre de discriminación y abierta a nuevas posibilidades de relacionarse o interactuar con los demás, desde una óptica basada en el respeto y la buena convivencia.

La masculinidad puede definirse como un conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas asociados a los hombres dentro de una sociedad determinada. No obstante, esta investigación busca resignificar dicha definición, enfatizando el uso del término en plural (masculinidades) en lugar de su forma singular. Al hacerlo, se reconoce que, al igual que el género y los roles de género, la masculinidad es una construcción social que puede y debe

reorientarse hacia una perspectiva diversa, libre de discriminación y abierta a múltiples posibilidades de expresión.

Conceptos Disciplinarios

Todos los conceptos previamente analizados entran en diálogo con los enfoques disciplinares y pedagógicos que sustentaron la implementación de las actividades en el aula. Entre estos conceptos, encontramos la *Pedagogía Crítica* de Boal (1970), lxs estudiantes cargan un contexto, vivencias y otras sabidurías que les permitiría tener un proceso crítico de reflexión y transformación. Freire propone que el aprendizaje debe analizar críticamente la realidad y que esto se debe de manera bilateral, el/la educador con lxs estudiantes.

En este sentido, la *Pedagogía Crítica* busca fomentar en lxs estudiantes la capacidad de cuestionar estructuras de poder, creencias y prácticas opresivas, impulsándoles a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo. Este proceso inicia con la toma de conciencia de su propia posición dentro de la sociedad y de las dinámicas de opresión que la atraviesan. Posteriormente, a medida que se desarrolla esta conciencia crítica, se les motiva a compartir y problematizar estos conocimientos, promoviendo una transformación activa de su entorno.

Para ello, se tomó como referencia el *Teatro del Oprimido*, desarrollado por Augusto Boal (1970). Este enfoque teatral, de carácter político y social, permite generar una mirada crítica sobre las situaciones representadas, poniendo en escena la interacción entre un personaje opresor y otro oprimido. La reflexión crítica se da gracias a la participación tanto de los actores y actrices como de los espectadores, quienes, en este contexto, reciben el nombre de "espect-actores" (concepto acuñado por Boal). Estos últimos intervienen activamente en la representación, analizando las relaciones de poder y favoreciendo la liberación del personaje oprimido. Dentro del *Teatro del Oprimido*, se identifican cinco vertientes: *Teatro*

Periodístico, Teatro Legislativo, Teatro Invisible, Teatro Imagen y Teatro Foro. En esta investigación, se trabajó particularmente con las dos últimas.

El *Teatro Imagen* se basa en la expresión corporal sin movimiento, en la que las historias se narran mediante imágenes estáticas creadas con el cuerpo. En este tipo de representación, el espectador asigna significado a las imágenes a partir de su percepción y subjetividad. Esta técnica resulta fundamental como primer acercamiento al trabajo corporal en estudiantes sin formación actoral, ya que les permite tomar conciencia de su cuerpo y desarrollar precisión en la representación, garantizando que la imagen transmitida sea comprensible. Asimismo, esta práctica les permite salir de su corporalidad cotidiana y asumir personajes o situaciones que, en otro contexto, no interpretarían, como la representación de un género distinto o actividades vinculadas a los roles de género. En este sentido, el *Teatro Imagen* se convierte en una herramienta clave para la introducción y exploración de estos temas.

El *Teatro Imagen* facilita la transición hacia el *Teatro Foro*, el cual introduce escenas con movimiento y, en algunos casos, diálogo. En esta modalidad, se pasa de la imagen estática a la construcción progresiva de secuencias y conflictos más complejos. El elemento central del *Teatro Foro* es la intervención del público, lo que fomenta la interacción y la participación activa de los espectadores.

En este contexto, los espectadores pueden interrumpir la representación y asumir el rol de cualquier personaje que elijan, transformándose en "espectACTORES" (concepto de Boal). El objetivo de esta intervención es modificar la escena para liberar al personaje oprimido o proponer alternativas que conduzcan a la resolución del conflicto social representado. Este ejercicio permitió analizar las estrategias y herramientas utilizadas por los estudiantes al enfrentar situaciones de conflicto, así como los tipos de personajes que decidieron interpretar para transformar o mantener la situación expuesta.

Previo a la realización de estas representaciones, se trabajó en la construcción de personajes desde la perspectiva de Konstantín Stanislavski (1936), quien enfatiza la importancia de comprender la psicología del personaje y conocerlo en profundidad para lograr una interpretación auténtica y precisa. Su metodología implica explorar las emociones, motivaciones y circunstancias que moldean al personaje antes de definir su apariencia física y demás atributos. Sin embargo, en el marco de esta investigación, el enfoque se centró en las circunstancias dadas, la apariencia física, la personalidad y la clase social, dejando de lado aspectos más complejos como la exploración emocional profunda, dado que no respondían a los objetivos del estudio.

El proceso de creación de personajes sirvió como base para la posterior experimentación con el Teatro Imagen y el Teatro Foro, permitiendo una transición metodológica desde la perspectiva de Stanislavski hacia la de Boal. Así, la construcción del personaje evolucionó hasta convertirse en el concepto de espectACTOR, consolidando un proceso en el que los participantes no solo interpretan una realidad, sino que intervienen activamente en su transformación.

ANÁLISIS

Este capítulo se dedica a describir las estrategias y actividades implementadas con los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial para ampliar su comprensión y relación con las masculinidades y feminidades. A través de la creación de personajes y el teatro imagen, se buscó abrir las posibilidades a una nueva relación con las masculinidades y las feminidades.

Este análisis se desarrolla a partir de la recolección de datos, reflexiones y observaciones, articulándolos con el marco teórico. Las planeaciones de clase y el diario de campo fueron

herramientas fundamentales para interpretar las dinámicas emergentes en el aula, facilitando una evaluación crítica de las actividades implementadas, el comportamiento de los estudiantes, sus reacciones ante los ejercicios propuestos y su nivel de comprensión en relación con la pregunta de investigación. A través de este proceso, se pudo determinar en qué medida se alcanzaron los objetivos del proyecto.

El proceso se desarrolló en tres fases: primero, actividades orientadas a la comprensión de la construcción social del género; segundo, la representación de situaciones basadas en dichas construcciones; y tercero, una reflexión colectiva en la que los estudiantes debatieron y compartieron su pensamiento crítico.

No obstante, es importante señalar que, aunque se planearon fases posteriores que incluían la representación completa de escenas con desarrollo de conflicto y espacios de retroalimentación colectiva, estas no pudieron llevarse a cabo debido a imprevistos institucionales ajenos al control de la investigadora, lo cual afectó el cierre del proceso formativo. Así mismo, se había proyectado realizar una caracterización sociocultural más profunda de los estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas, lo cual habría aportado una mirada contextual complementaria. Sin embargo, el acceso al espacio de práctica fue interrumpido antes de poder desarrollar estas acciones, por lo que el análisis se centra principalmente en los dos primeros momentos de la estrategia didáctica. A pesar de esta limitación, los datos recopilados permitieron identificar hallazgos significativos a partir de las actividades implementadas en clase, los cuales dieron lugar a las tres categorías de análisis desarrolladas en este capítulo: 'Roles de género heteronormativos', 'LAS MASCULINIDADES EN DISPUTA: Cuerpos tímidos, avergonzados y misóginos' y 'La falta de autopercepción'

Roles de género heteronormativos

A diferencia del sexo biológico que se nos asigna al nacer, cultural y socialmente asignamos el género según los patrones asociados a lo masculino y a lo femenino, cumpliendo muy juiciosamente con los roles de género y replicándolos en sociedad. Como hemos visto a lo largo de la investigación, autoras como Butler (1990) definen estas construcciones sobre el género como performatividad, es decir, que se construye a través de la repetición y la socialización de prácticas que definen cómo se vive y se percibe la masculinidad y la feminidad. De este modo, se generan unas categorías invisibles que atribuyen ciertos elementos a las mujeres y otros a los hombres.

El resultado de la primera actividad, cuyo objetivo era identificar qué entendían los estudiantes por lo femenino y lo masculino, evidenció la presencia de roles de género heteronormativos.

A continuación, explicaremos en qué consistió la actividad, cuáles fueron las respuestas de los estudiantes, cómo logran llegar a ellas y por qué considero que el resultado demuestra lo que llamamos roles de género heteronormativos.

Planeación # 1: Se les pedirá a los estudiantes que en una hoja con su nombre enlisten en el lado izquierdo, elementos, cosas, comportamientos, profesiones, aspectos físicos, vestimenta, actividades, nombres, etc. que crean "masculino" y al lado derecho lo que crean "femenino". No se les limitará, podrán escribir lo que se les ocurra, cualquier palabra, frase, etc. (Parga, 2024)

El grupo conformado por 16 estudiantes, 11 chicos y 5 chicas, escribieron un total 133 palabras diferentes entre todos. Teniendo esta cantidad de datos fue necesario la creación de tablas y gráficas que recopilaran la información.

La primera tabla (ver anexo 1) corresponde a todos los elementos que escribieron las chicas sin discriminar, tal cual fueron escritos. Y la segunda tabla responde a lo mismo, pero esta vez con la respuesta de los chicos. Una vez recopiladas todas las palabras y frases, seguí a crear 11 categorías que reunieran estos elementos, las cuales fueron: Apariencia Física y Cuidado Personal, Colores y estética, Cualidades y Atributos, Cultura pop y entretenimiento, Deporte y Actividades Física, Hogar y Actividades Domésticas o no, Moda, Objetos y Miscelánea, Personalidad y Emociones, Profesiones y, Vestimenta y Accesorios. de este modo, las 133 palabras recogidas se organizaron dentro de alguna de estas categorías, y mediante gráficas de barras apiladas, analizaríamos cómo el género está siendo percibido por los estudiantes. Veremos si hay diferencias en las respuestas que dan los chicos vs las chicas, y cómo atribuyen ciertos elementos a lo femenino más que a lo masculino y viceversa.

Las gráficas logran evidenciar que:

1. La apariencia física, la imagen corporal y la belleza se asocian fuertemente con lo femenino, siendo esta la categoría que concentró la mayor cantidad de respuestas tanto en los chicos como en las chicas. En contraste, las demás categorías presentan niveles de asociación significativamente más bajos con lo femenino. Esto sugiere que otros aspectos, como cualidades, actividades o profesiones, son menos propensos a vincularse con este género. De este modo, la feminidad parece construirse, en gran medida, a partir de lo estético.

2. En el caso de lo masculino, no se observa una diferencia tan marcada entre categorías, a diferencia de lo que ocurre con lo femenino. Aunque la personalidad y las emociones son los aspectos más asociados a la masculinidad, otras categorías como cualidades y atributos, cultura pop y entretenimiento, objetos y misceláneos, así como deportes y actividad física, también reciben un número considerable de respuestas. Esto sugiere que la construcción de la masculinidad es más diversa, con un abanico más amplio de posibilidades y mayor complejidad en comparación con la construcción de la feminidad, que parece estar mucho más concentrada en un solo aspecto: la apariencia física.
3. Se observa una brecha en los imaginarios de género entre chicos y chicas, lo que evidencia que la construcción del género no se adquiere de la misma manera en ambos casos, sino que está condicionada por el propio género. Es decir, aquello que los chicos consideran masculino no siempre coincide con la percepción de las chicas y viceversa.
4. La mayoría de lxs estudiantes evitó repetir los mismos elementos en ambas categorías, reforzando así la distinción entre lo masculino y lo femenino. Dejando por fuera la posibilidad de compartir o mezclar elementos, o incluso no llegando a pensar si quiera que pueda existir la posibilidad de que algún elemento pudiera pertenecer a ambas categorías.

A pesar de que la consigna misma plantea una estructura binaria al referirse únicamente a lo "femenino" y "masculino", ningún estudiante cuestionó esta división ni problematizó por qué un elemento debía pertenecer a una categoría y no a la otra simultáneamente.

Entonces ¿Por qué las respuestas de estos estudiantes responden a lo que llamamos Roles de género heteronormativos?

Aunque en las instrucciones del ejercicio no mencioné explícitamente "hombres" o "mujeres", muchos de los elementos listados por los estudiantes reflejaron descripciones asociadas a estos géneros. Por ejemplo, al emplear "cariñosos" en lugar de "cariño", se evidencia una tendencia a personificar las cualidades. Mientras que "cariñosos" hace referencia a una característica atribuida a un sujeto, como en "Mi amigx es cariñoso", "cariño" es un sustantivo que denota un sentimiento aplicable a cualquier individuo, independientemente de su género.

El uso de adjetivos que describen cualidades personales sugiere que los estudiantes recurrieron a estereotipos de género arraigados, además de evidenciar que al momento de la escritura se imaginaron a una mujer y a un hombre, personificando a cada uno, según los valores que han aprendido de cómo debe ser un hombre y una mujer. Esto pone de manifiesto cómo el lenguaje está cargado de connotaciones de género, incluso cuando no somos plenamente conscientes de ello. Las cualidades suelen atribuirse a las personas (y, en este caso, a un género en particular), mientras que los sentimientos se perciben como experiencias universales.

El hecho de que los estudiantes utilizaran descripciones de personas, a pesar de las instrucciones, evidencia la influencia de los imaginarios sociales y culturales en la construcción del género. Estos imaginarios refuerzan estereotipos y asignan roles específicos dentro de la sociedad, muchas veces sin ser cuestionados, precisamente porque operan de manera implícita y no siempre se perciben como formas evidentes de segregación o prejuicio.

Butler incluso en su obra *género en disputa* (1990) y después en *cuerpos que importan* (1990) analiza cómo socialmente nos alineamos para reforzar el binarismo, asignando normas a cada género y estableciendo cuáles cuerpos e identidades se consideran legítimos en el contexto social.

El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas dentro de un marco regulador muy estricto. Que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser. Una genealogía política de ontologías el género, si se consigue llevar a cabo, deconstruirá la apariencia sustantiva del género en sus acciones constitutivas y situará esos actos dentro de los marcos obligatorios establecidos por las diferentes fuerzas que supervisan la apariencia social del género. (Butler, 1990)

Estas asignaciones que se otorgan a cada género para definir qué es ser mujer y qué es ser hombre es lo que se conocen como “roles de género”. Estos no se limitan únicamente a acciones cotidianas —como quién barre la casa, cocina o provee el sustento económico— cómo solemos creer, sino que también incluyen aspectos físicos, gustos, hobbies y elementos culturales, entre otros, que se consideran apropiados para cada género. Por ejemplo, se espera que ciertos géneros usen falda, maquillaje o determinados peinados; que lleven el cabello y las uñas cortas o largas; que se interesen por deportes extremos o por el baile; o que posean una personalidad fuerte frente a una más delicada y amigable.

Comúnmente se cree que los roles de género se limitan a las actividades del hogar o al ámbito económico, pero en realidad atraviesan todos los aspectos de la vida cotidiana. En este caso, se identificaron once dimensiones a partir de las cuales los estudiantes asignaron palabras específicas a lo masculino o lo femenino: Apariencia Física y Cuidado Personal, Colores y

Estética, Cualidades y Atributos, Cultura Pop y Entretenimiento, Deporte y Actividad Física, Hogar y Actividades Domésticas o no, Moda, Objetos y Miscelánea, Personalidad y Emociones, Profesiones, y Vestimenta y Accesorios. Esto evidencia que los roles de género nos atraviesan a todxs en todo momento, incluso en elementos que, podrían parecer tan insignificantes cómo los colores y la estética.

¿Y por qué heteronormativo?

Porque todos estos aspectos de la vida que controlan y mantienen los roles de género responden a un control de seguir con lo convencional. Tenemos ya instaurado el pensamiento de qué sólo puede existir una única forma válida de vivir, amar, ser, sentir, soñar, actuar y pensar. Estamos tan arraigados a la idea de un modelo familiar tradicional, que cuando se presentan otras formas posibles, tendemos a anular su existencia por considerarlas una amenaza a dicho modelo, esto por poner un ejemplo.

Es normativo, porque no permite que nadie se salga de la regla. Todo lo raro que se desvíe de lo tradicional, será tachado, objeto burla y desprecio. Por eso los roles de género cumplen tan bien su función, porque justamente instauran desde una muy temprana edad estas reglas comportamentales y actitudinales, que, al naturalizarse, logran volverse casi invisibles con el fin de no cuestionarlas ni mucho menos salirnos de ellas.

La manera de reproducir estas reglas -de las que nunca nadie nos pregunta si estamos de acuerdo o no y que se imponen incluso antes de nacer- se evidencia en los resultados de un segundo ejercicio en clase. En él, a partir de las hojas con las palabras “femenino” y “masculino”, lxs estudiantes reflexionaron sobre el origen de los términos que habían escrito. En su mayoría, provenían de experiencias sociales, como haber observado a sus hermanos o

padres jugar al fútbol, o de momentos en su infancia en los que se les permitía jugar con ciertos juguetes mientras que otros les estaban restringidos. Algunos hicieron referencia a su contexto actual, mencionando videos que consumen en internet, especialmente en la plataforma de TikTok o las maneras en cómo se relacionan con sus pares, mientras que otrxs señalaron que los elementos mencionados correspondían a su propia percepción de sí mismxs, a sus gustos o a los de sus amigxs.

La socialización en esta etapa es un factor clave en la construcción de las percepciones de género, especialmente en la actualidad, donde el consumo de contenido en internet influye significativamente en la formación de imaginarios sociales. Muchas veces, estas ideas se adoptan como verdades absolutas sin espacios para la crítica y la reflexión. Por ello, es fundamental incluir instancias en las que se promueva el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar estos discursos, ya que esto impacta directamente en el desarrollo de las relaciones interpersonales de los adolescentes, así como en su comprensión de la sociedad y del mundo.

¿Dónde y cómo aprenden los niños lo que significa ser un hombre? Parecen aprenderlo con demasiada frecuencia de los medios de comunicación y de los hombres más visibles de su comunidad, especialmente de sus compañeros. Los amigos de los niños son los árbitros de lo que es masculino y femenino, por lo que la resiliencia entre los niños en una comunidad depende de cambiar las actitudes machistas entre los grupos de chicos y ampliar su concepto de lo que es y lo que hace un hombre real. (Garbarino, 1999)

Antes de iniciar una de las clases, un profesor de la institución convocó a lxs estudiantes para comunicar una información. Al momento de convocarlx, dijo: "Chicos, vengan". Sin

embargo, de manera casi inmediata y evidente, pareció darse cuenta de que debía incluir a las chicas, por lo que añadió: "Y chicas también, hay que decirlo, pero eso sí, ustedes saben que aquí no se puede decir nada de 'chiques'".

Este episodio evidencia cómo las figuras de autoridad en la institución contribuyen a la construcción de imaginarios y nociones de género. Cuando una norma, enunciado o discurso es legitimado desde el ámbito institucional, se convierte en parte del proceso de socialización en torno al género. En este caso, el profesor refuerza un discurso que, aunque en apariencia busca ser inclusivo, sigue operando bajo un sistema normativo de género que valida únicamente ciertas identidades y expresiones lingüísticas.

Lo anterior, vuelve y se evidencia muy claramente en el momento de formar a lxs estudiantes para salir al parque en horas del descanso, se forman en dos líneas, una de chicos y otra de chicas, y las profesoras recalcan vívidamente que el discurso debe ser "chicos" y "chicas", nada de "chiques", por lo que parece que es una prohibición institucional, utilizar este tipo de lenguajes con lxs estudiantes.

Este tipo de normas, moldean la percepción del género y su relación con él porque no es una postura solamente de una persona (y menos de una persona "cualquiera"), sino que, hay toda una norma institucional, que penetra en todos los ámbitos educativos, desde las clases, hasta los espacios de ocio y por supuesto la socialización con figuras de nada más ni nada menos que de autoridad y poder cómo son lxs docentes y coordinadorxs.

Todo ello, por supuesto, está en contacto constante con lxs estudiantes especialmente cuándo este tipo de comportamientos se dan en un ámbito escolar, dónde pasan la mayor parte de su

tiempo, y es a partir de esta socialización que se construyen las nociones, los roles y las normas que darán forma a su desarrollo.

La importancia y responsabilidad que tienen lxs docentes y directivxs de una institución educativa frente a la percepción del género, y su relación con él, es de una magnitud enorme, pues son uno de los primeros filtros, junto con el de los padres, que tienen lxs estudiantes para formar su idea del mundo, su desarrollo y su autopercepción.

Por ejemplo, la UNESCO (s.f) ha evaluado al rededor del mundo, la importancia que tienen los docentes cuando hablan de género en la escuela, en su informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo llamado “Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo “ analiza cuáles han sido las acciones que han tomado varios países para crear ambientes seguros e igualitarios, desde normas y políticas para incluir en el currículo estos discursos, programas de capacitación a los docentes sobre acoso sexual en las escuelas y el código de conducta de lxs docentes. Sanciones, suspensiones y prohibiciones para quienes violen estos códigos, la supervisión de los libros de texto para indagar sobre la representación de la mujer en ellos, y muchas otras más acciones.

La formación docente puede ayudar a los maestros a reflexionar y superar sus prejuicios. En Italia, la República de Moldova y Sudán, se han puesto en marcha iniciativas formales en materia de educación de los docentes con un hincapié en cuestiones de género (ACNUDH, 2015). En España, la Universidad de Oviedo exige que los candidatos al profesorado sigan un curso obligatorio sobre género y educación (Bourn et al., 2017). En Ankara (Turquía), los docentes en formación que siguieron un curso semestral sobre la equidad de género en la educación desarrollaron actitudes más sensibles al género (Erden, 2009).

Esto nos hace dar cuenta que el ámbito institucional influye en las construcciones que tienen los estudiantes frente al género y por ello, podemos influir, en la prevención de VBG, en sus relaciones interpersonales, y en su entendimiento de las problemáticas sociales actuales en el que también haría parte de un proceso de innovación pedagógica y de pedagogías preventivas. Según la UNESCO, “Los códigos de conducta de los maestros pueden contribuir eficazmente a reducir la violencia de género en las escuelas si se refieren explícitamente a la violencia y el maltrato e incluyen procedimientos claros para informar acerca de la conducta y hacer cumplir las normas” (UNESCO, s.f., <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>)

Lxs estudiantes además expresaban que este tipo de discusiones que se dieron en los círculos de reflexión sobre qué entendían por femenino y masculino, qué entendían sobre feminismo, qué parte de ellxs lograban identificar en los elementos escritos y demás, era algo nuevo para ellxs, evidenciando, que en sus entornos escolares, se da muy poco la discusión o educación sobre estos temas sociales, más adelante, en el último subcapítulo, veremos cómo la mayoría de lxs estudiantes, no conocen qué es el feminismo y se basan en imaginarios que han aprendido de la socialización más no de un contexto académico, crítico y/o teórico.

LAS MASCULINIDADES EN DISPUTA: Cuerpos tímidos, avergonzados y misóginos

Realizamos un juego de charadas incorporando elementos del *teatro imagen*. Los estudiantes formaron grupos y, al igual que en las charadas tradicionales, debían representar una situación. Sin embargo, en este caso, en lugar de moverse y actuar sin hablar, aplicamos el *teatro imagen*: los participantes debían construir una imagen corporal estática (estatuas) para que sus compañeros de grupo intentaran adivinar la escena representada.

Este ejercicio no solo sirvió para introducir el *teatro imagen*, sino que también permitió trabajar con las situaciones relacionadas con los elementos de la lista creada en la primera clase. Las escenas propuestas fueron las siguientes:

- Una banda de rock
- Un salón de belleza
- Un zoológico
- Un desfile de modas
- Un concierto de K-POP
- Una carrera de motos
- Vacaciones familiares
- Una fiesta de XV

Estas situaciones conectaban con elementos de la lista, como el rock, el salón de belleza, la cultura pop, los deportes, la belleza, la moda, entre otros. Además, se incluyeron otras situaciones no presentes en la lista, como el zoológico, para observar cómo se realizaba la representación y si estas variaban en relación con las situaciones previamente pensadas.

Las palabras a representar eran deliberadamente simples: si se trataba de un lugar, no se especificaban los actores, la situación ni ningún otro contexto; y si se trataba de una situación, no se indicaba quiénes estaban involucrados ni las acciones específicas. El grupo debía crear la imagen basándose en lo que evocaba cada palabra. Lo más importante era que el grupo no podía hablar para ponerse de acuerdo sobre cómo representarla; debían dejar que los cuerpos hablaran por sí mismos y crear la imagen corporal en cuestión de segundos.

Esto fue lo que escribí en el diario de campo el día de la clase:

Fue interesante observar que, en su mayoría, los estudiantes lograron crear las imágenes sin dificultad. Aunque las situaciones se basaban en la lista que habían elaborado en la primera sesión, cuando les tocó representar la banda de rock, el zoológico y la carrera de motos, todos estuvieron dispuestos a participar. Sin embargo, cuando les tocó representar el desfile de modas, los chicos se mostraron muy pensativos sobre qué podían hacer, y optaron por asumir un rol en la imagen corporal como espectadores, fotógrafos o ayudantes, pero nunca como modelos, rol que asumió una de las chicas. En el caso del concierto de K-POP, uno de los chicos se negó a participar, diciendo que no iba a hacer eso. Le indiqué que debía crear la imagen tal como se le ocurriera, y aunque la mayoría de los chicos lo hicieron, su actitud fue de resignación total. De hecho, esta fue la imagen que menos se entendió, y según mi observación, no la realizaron con un propósito o intención claro. (Parga, 2024)

Según lo expuesto, se evidencia que tanto para chicos como para chicas es mucho más fácil representar los elementos "masculinos", mientras que el cuerpo de los chicos se resiste

cuando se trata de representar algo considerado "femenino", hasta el punto de negarse a hacerlo por completo.

Hablamos de representación porque este fenómeno tuvo lugar en el contexto de un 'juego', en el cual los estudiantes debían realizar una mímica corporal de una situación. Este espacio les brindaba la libertad de actuar según su propia imaginación, ya que se trataba de un entorno lúdico, de exploración y ficción, aparentemente desvinculado de la realidad.

Sin embargo, incluso en este contexto, se evidenció una inhibición: el discurso de la masculinidad heteronormativa logró filtrarse en el mundo ficcional, imponiéndose sobre la libertad que, en teoría, ofrecía el espacio escénico. A pesar de tratarse de un entorno que permitía explorar otras posibilidades de identidad y expresión, las normas de género se mantuvieron firmes, limitando las representaciones. Esto demuestra la fuerza de estos discursos, pues trascienden la realidad cotidiana y se reproducen incluso en un ámbito ficticio, reafirmando los límites y restricciones que rigen la construcción de la masculinidad en la sociedad.

Un ejemplo adicional puede observarse en una segunda parte de este ejercicio, en la que busqué entrelazar lo "femenino" y lo "masculino" en una misma situación. Ya no se trataba únicamente de representar lo "masculino" como la banda de rock, ni lo "femenino" como el desfile de modas, sino que ahora debían representar situaciones donde ambos elementos se fusionaran.

Las situaciones propuestas fueron las siguientes:

- ° Barbies jugando fútbol
- ° Dinosaurios maquillándose

Diario de campo # 2: Un fenómeno similar ocurrió en el segundo momento de la actividad de imágenes, por ejemplo, cuando les tocó representar a dinosaurios maquillándose. Los estudiantes fueron muy tímidos al realizar la acción de maquillarse. Si bien intentaron representar de manera precisa al dinosaurio, la acción de maquillarse no fue tan bien lograda. (Parga, 2024)

La representación de Dinosaurios maquillándose fue realizada por un grupo de cuatro chicos que, aunque no se negaron a participar, evidenciaron una fuerte resistencia al momento de ejecutar la acción. Si bien lograron estructurar la figura del dinosaurio con precisión y detalle, cuando debieron representar el acto de maquillarse, sus movimientos se tornaron tímidos y contenidos: las manos apenas rozaban el rostro, sus expresiones reflejaban incomodidad y evitaban el contacto visual con los espectadores, como si quisieran minimizar la acción o hacerla pasar desapercibida, incluso uno de ellos se tapó completamente la cara en un gesto total de vergüenza y de no querer ser reconocido por sus compañerxs.

En este contexto, lo femenino (que sería la acción de maquillarse) no es solo una categoría distinta a lo masculino, sino algo que debe ser evitado para no comprometer la identidad viril o convertirse en un objeto de burla frente a sus compañerxs. La falta de libertad para explorar otras formas de ser hombre les impide experimentar gestos, acciones o expresiones que podrían ampliar su concepción de la masculinidad, perpetuando así un modelo restrictivo en el que cualquier desviación de la norma se traduce en vulnerabilidad y exposición al juicio social.

Esto mismo se evidencia cuándo un grupo de sólo chicos debían representar una escena dónde había 2 mujeres. Inmediatamente reclaman que no pueden hacer la escena porque

todos son hombres y el que decida tomar el papel de la mujer, le harán “bullying” y será objeto de burlas.

El patriarcado en su forma más básica e inmediata promueve el miedo y el odio hacia las mujeres. Un hombre que está decidido e inequívocamente comprometido con la masculinidad patriarcal temerá y odiará todo lo que la cultura considere femenino y propio de las mujeres. Sin embargo, la mayoría de los hombres no han elegido conscientemente el patriarcado como la ideología que quieren que gobierne sus vidas, sus creencias, y sus acciones. La cultura patriarcal es el sistema en el que nacieron y en el que se socializaron para ser aceptados. (hooks, 2004/2021, p. 104)

Y aunque podría pensarse que este comportamiento solo ocurrió con lo "femenino", algo similar sucedió cuando un chico intentó realizar una acción que se consideraba "masculina" y no logró representarla de manera convincente. En esos casos, los demás compañeros lo tildaban de "marica".

Esto se observó nuevamente en la clase #3, durante una actividad de calentamiento, también basada en imágenes corporales. En esta actividad, los estudiantes jugaban a las sillas musicales, y cuando la música se detenía, yo mencionaba una palabra de la lista que habían creado o palabras relacionadas con las categorías establecidas. Los estudiantes debían representar la palabra con su cuerpo en una imagen estática. Fue entonces cuando mencioné la palabra "boxeador", y un chico que ya había sido eliminado observó la figura de un compañero y comentó: "Parece marica". Este comentario fue seguido de risas de algunos otros compañeros, mientras que un pequeño grupo protestó contra esta actitud.

Esta situación, en particular, puede ilustrar cómo los roles de género se reproducen entre los adolescentes (Tal y como lo vimos en el subcapítulo anterior). Todo lo que se desvía de la norma, lo que no se ajusta al ideal de lo “masculino” según el imaginario de los adolescentes, es percibido como “femenino”. Para ellos ser percibido como afeminado conlleva rechazo, desprecio e insultos.

La palabra "marica" se utiliza comúnmente en contextos violentos para menospreciar a quienes exhiben actitudes o características afeminadas. No está relacionada necesariamente con las preferencias sexuales del individuo, sino con el cumplimiento del rol esperado de un hombre, es decir, con la imagen y el comportamiento que se consideran apropiados para ser aceptados e incluidos en la sociedad.

The word faggot seems to hold a special place in discriminatory attacks, although it is not restricted to degrading gay/queer men, or men who are believed to have sex or relationships with other men. Faggot is also used in gender policing, attempting to enforce the expression of traditional gender roles (i.e., what it means to be a man) as dictated by social norms (Pascoe, 2005)²

Las tres actividades corporales de teatro imagen (Las sillas musicales, las charadas, y la representación de situaciones creadas), realizadas a partir de la lista creada en la primera clase con los elementos considerados “femeninos” y “masculinos”, evidenciaron cuerpos juveniles restringidos, tímidos y avergonzados de representar lo asociado a lo “femenino”.

² Traducción propia: La palabra marica parece albergar un lugar especial en los ataques discriminatorios, aunque no se limita a denigrar hombres gays/queer, o hombres que se creen que tiene sexo o relaciones con otros hombres. Marica es también utilizado en el control de género, intentando imponer los roles de género tradicionales. (es decir, lo que significa ser un hombre) como está dictado por las normas sociales. (Pascoe, 2005)

Esto reproduce el discurso misógino que posiciona lo femenino como motivo de vergüenza, carente de valor o importancia, considerado algo menor e insignificante. Además, refuerza la idea de que cualquier hombre que manifieste interés en estos aspectos será visto como un traidor a la masculinidad, enfrentándose a consecuencias como la discriminación, el insulto, el rechazo y la estigmatización como homosexual, algo inaceptable dentro de la lógica heteronormativa.

Este resultado, además, permite entrever que, a pesar de las resistencias corporales, las masculinidades estuvieron todo el tiempo en disputa. Al verse "obligados" a representar situaciones que claramente rechazaban, los estudiantes lograron experimentar incomodidad y habitar un cuerpo extraño, algo que, probablemente, no habrían vivido sin este tipo de actividades. Asimismo, el contexto de teatralidad y ficción funcionó como la "excusa" perfecta para confrontar sus cuerpos masculinos desde la imaginación y abrir un espacio en el que todo era posible. Es aquí, cuando se ve que el teatro en sus diferentes formas es una gran herramienta para sensibilizar, explorar y salir de las normas sociales que muchas veces nos rigen.

En escena se crea la ilusión de un mundo distante (...) El espacio estético es dicotómico y crea una dicotomía, que penetra en él y se desdobla. En escena, el actor es quien es y quien parece ser. Está ante nosotros y en otro lugar, otro tiempo donde sucede la historia que está siendo revivida. El actor es sí mismo por entero, y por entero el personaje. (Boal, 1990, p.40)

Esta ilusión a la que hace referencia Boal constituye precisamente una de las grandes virtudes del teatro, en tanto que, en numerosas ocasiones, se convierte en un espacio que posibilita

hacer o ser aquello que, en la vida cotidiana, no nos atrevemos a realizar o asumir. Desde la máscara neutra y la disponibilidad de Lecoq, el “sí mágico” de Stanislavski, el distanciamiento de Brecht y en este caso, el Teatro Foro de Boal, puede observarse en sus respectivas propuestas teóricas cómo el teatro ofrece precisamente esa “excusa” para explorar sin los prejuicios, moralismos y escrutinios sociales a los que estamos sometidxs en la vida diaria, cuestión que, en el ámbito educativo, resulta de gran importancia.

Segundo momento de la actividad dónde los estudiantes pudieron reflexionar sobre las actividades logradas hasta ahora:

Christopher: Pues es que, si las canciones insultaran a los hombres, yo no las escucharían.

Un chico: Pero si hay canciones que ofenden a los hombres.

Un chico: Si, canciones feministas

Christopher; Si, hay canciones dónde también insultan al hombre

El feminismo, un término que, hasta el momento de esta intervención, no se había nombrado en ninguna clase, hizo su primera aparición gracias a un chico, y fue usada como un antónimo de machismo.

Gracias a esta intervención se abre paso al diálogo de estructuras de poder, de las que antes, aún no se hablaba, dónde lxs mismxs estudiantes son los que discuten y debaten acerca de estos discursos dónde ya no solamente se cuestionan que es lo femenino y lo masculino, sino que implicaciones tiene este tipo de pensamientos en individuos como ellxs, a quién ofende y por qué deberíamos consumir culturalmente estas ofensas.

Analizando las intervenciones de los chicxs, logramos evidenciar que ellxs definían el feminismo como un fenómeno dirigido en contra de los hombres, con la intención principal de ofenderlos. Esta percepción generaba en ellos una actitud defensiva, como si fueran haber

represalias o ataques contra ellos. Por supuesto, al sostener esta idea, les resulta complejo asumir la responsabilidad social de la que hablamos anteriormente.

Mucha gente cree que el feminismo consiste única y exclusivamente en mujeres que quieren ser iguales que los hombres, y la gran mayoría de esta gente cree que el feminismo es anti-hombres. Esta falta de comprensión de la política feminista refleja lo que la mayoría de la gente aprende sobre el feminismo a través de los medios de comunicación de masas patriarcales. (hooks, 2000)

Es por ello que es fundamental desafiar este estigma para comprender todo el panorama que abarca la teoría feminista. Si nuestro objetivo es lograr la equidad de género, primero debemos dejar de temerle a la palabra 'feminismo'. Y en el caso de estos estudiantes, implica también cuestionar el rechazo a todo aquello que asocian con lo 'femenino' y que pone en entredicho su concepción de la 'masculinidad'. Una masculinidad entendida desde una perspectiva heteronormativa, basada en la figura del hombre fuerte, del 'macho alfa', desprovisto de vulnerabilidad, gestos suaves, romanticismo, aprecio por la belleza y el autocuidado.

Hubo otra intervención destacada por parte de uno de los estudiantes con mayor tendencia a la brusquedad y la "indisciplina". Él mencionó que, en el primer ejercicio, había asociado la cocina con la categoría femenina y que, al repetir la actividad con la instrucción de relacionar los elementos con su propia identidad, volvió a ubicar la cocina en la misma categoría.

Lo más relevante no fue su comentario en sí, sino las reacciones de sus compañeros. Al escucharlo, varios estudiantes respondieron de manera negativa, con comentarios como: "*Este sí la embarra*" o "*No, ¿cómo va a decir eso?*", acompañados de risas incómodas.

Esta reacción sugiere que los estudiantes reconocen que vincular a la mujer con la cocina es algo socialmente cuestionado en la actualidad. No lo están normalizando, sino que están respondiendo críticamente a ello.

Sin embargo, parece que estas reacciones obedecen más a una noción de lo “políticamente correcto” que a una comprensión profunda y crítica de por qué es problemático reforzar este tipo de estereotipos de género. Aun así, podemos afirmar que los estudiantes han comenzado a cuestionar ciertas ideas arraigadas y que es responsabilidad de los educadores guiarlos hacia una comprensión más reflexiva y fundamentada sobre la importancia y el propósito de estos cambios en la percepción del género.

Diario de campo # 5: Después del comentario que hizo Christopher, me pregunté ¿Y entonces los hombres si pueden escuchar esa música, no sería también incumbencia de los hombres? ¿Por qué se deberían sentir ofendidas las mujeres por esas canciones, pero los hombres no? ¿Por qué lo tomarían como algo ajeno a ellos? (*Parga, 2024*)

Este tipo de interrogantes eran precisamente las que se buscaban abordar en la clase, con el objetivo de reducir la brecha en la manera en que se conciben lo masculino y lo femenino.

A menudo, estas categorías se presentan de forma rígida, asignando a cada género representaciones específicas dentro de los roles de género aún vigentes en nuestra sociedad. Asociar prácticas violentas, machistas y discriminatorias —en este caso, dirigidas hacia las mujeres— no debería ser una preocupación exclusiva de quienes las padecen, sino también de quienes logran identificarlas, cuestionarlas y reflexionar sobre ellas.

Un ejemplo de ello es el caso de Christopher, quien identificó una canción que, según sus propias palabras, ofende a un género. Sin embargo, el propósito de esta reflexión es que no solo reconozca estas prácticas, sino que también se involucre activamente para no

reproducirlas ni ignorarlas bajo la premisa de que "no es con él" y, por lo tanto, no le concierne cuando en realidad, se trata de una responsabilidad social compartida.

A partir de los comentarios expresados por los estudiantes en clase, especialmente durante los círculos de cierre y reflexión, es posible comprender por qué algunos chicos tienden a distanciarse de esta responsabilidad social.

La mayoría de los hombres claramente han estado dispuestos a oponerse al patriarcado cuando interfiere con el deseo individual, pero no han estado dispuestos a apoyar el feminismo como un movimiento que desafiaría, cambiaría y finalmente acabaría con el patriarcado. (hooks, 2004)

Si lxs chicxs dejan de temerle a la palabra “feminismo”, podemos establecer un lenguaje común que facilite el entendimiento de sus relaciones interpersonales y fomente la autocrítica de sus realidades. Esto permitiría cuestionar las desigualdades de género sin prejuicios, promoviendo un diálogo más abierto y reflexivo. De esta manera, se podría disminuir la brecha de género que nos mantiene divididos, evitando el aislamiento que refuerza dinámicas poco saludables y que, en muchos casos, alimenta el odio y la violencia.

El teatro, en sus múltiples expresiones—teorías, autores, juegos, puestas en escena, pedagogías, entre otros—, constituye un poderoso mecanismo para abordar y comprender problemáticas sociales. En este caso, lo utilizamos a través del cuerpo, dando vida a personajes que, en la cotidianidad, no podríamos ser. Nos permite ponernos en el lugar del otro, comprender su experiencia, sus vivencias y los desafíos que enfrenta. Además, el teatro nos involucra desde la imaginación, el juego y la creatividad. Una característica muy importante al momento de abordar estos temas con una población como esta.

Aquí no solo impartimos una cátedra sobre feminismo, sino que observamos en acción cómo operan los roles de género en las dinámicas sociales. Exploramos las maneras de despojarnos de la masculinidad frágil³, de experimentar otras formas de ser y habitar el cuerpo sin renunciar al propio, ni a nuestra identidad, y, sobre todo, de transformar la reflexión en una expresión corporal en escena. Todo ello con el propósito de desafiar los estigmas, prejuicios y la desinformación que a menudo rodean el discurso feminista, los cuales se perpetúan entre los jóvenes a través de la socialización.

En estas escenas participan todxs, tanto hombres como mujeres, ya que esta reflexión concierne a ambos géneros. Más que una cuestión exclusiva de uno u otro, se trata de visibilizar la importancia de representar en escena las relaciones interpersonales para fomentar una socialización equitativa. Al integrar estas experiencias compartidas, se desafía la segregación de género y se crean espacios de convivencia más saludables, en los que el conocimiento se construye colectivamente. De este modo, es posible reducir la brecha y superar el temor a interactuar con lo femenino o con aquello que se percibe como ajeno a la propia realidad.

³ “A la ansiedad por no cumplir estos estándares culturales se le conoce como masculinidad frágil. Alexander Echeverry, psicólogo y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, explica que este concepto “se refiere a la fragilidad de la identidad masculina tradicional” y parte de “la creencia de que los hombres deben reconocerse bajo ciertos estereotipos, tales como la fortaleza emocional, la agresividad y la independencia”.

Aquellos que no se sienten identificados o que no desean replicar estos comportamientos, pueden llegar a despertar ansiedad, miedo a ser señalados y desarrollar inseguridades, según el experto.” Chitiva Londoño, M. J. (2025, marzo 19). En el Día del Hombre conozca qué es la masculinidad frágil, seguro lo ha escuchado. *El Colombiano* <https://www.elcolombiano.com/tendencias/dia-internacional-del-hombre-que-son-las-nuevas-masculinidades-HF26891565>

LA FALTA DE AUTOPERCEPCIÓN

Retomamos la lista elaborada en la primera clase —en la que debían dividir la hoja en dos columnas, una para los elementos considerados “femeninos” y otra para los “masculinos”—, pero ahora con la indicación de incluir únicamente aquellos elementos con los que se identificaran en ambos lados. A lxs estudiantes se les notó muy confundidos después de dar esta instrucción y al momento de intentar hacerla, les resultaba difícil escribir algo “femenino” si eran varones, o algo “masculino” si eran chicas. Sin embargo, las estudiantes mujeres parecieron más abiertas a la escritura y no experimentaron el mismo nivel de conflicto que los varones, como quedó registrado en el Diario de Campo #4.

Los estudiantes desconocen la diferencia entre sexo biológico y género. Esto se evidenció cuándo, pese a que siempre me referí a ‘femenino y masculino’, los estudiantes seguían denominando el ejercicio como ‘la hoja de hombres y mujeres’. Al finalizar la explicación, todos se mostraron confundidos y realizaron numerosas preguntas. Ha sido la actividad en la que más han levantado la mano para pedir aclaraciones. (Parga, 2024)

Una vez identificado estos elementos, lxs estudiantes debían seleccionar cuántos quisieran para crear un personaje desde la construcción de personajes de Stanislavsky, siguiendo estas preguntas:

- A) ¿Qué es mi personaje? Un humano, un animal, un monstruo, una máquina, existe o no, ¿Tiene género? ¿cuál? Etc.
- B) Características físicas: Es gordo, flaco, alto, bajo, cuántos ojos tiene, orejas, no las tiene, de qué color es, etc.
- C) Características físicas: Vuela, flota, camina, es ciego, tiembla, es cojo, etc.
- D) Características Sociales: ¿A qué clase pertenece? Tiene dinero, es pobre, trabajador, estudiante, etc.

Muchos intentaban copiar la lista de sus compañeros, ya que realmente no sabían qué escribir. Un estudiante, con la hoja completamente en blanco, me pidió ayuda porque no sabía cómo proceder. En ese momento, le sugerí revisar la lista que había elaborado el primer día de clase. Observó que había escrito “cocina” en la categoría de lo femenino y, tras reflexionar, preguntó: “¿Podría ser ‘cocina’?” Le respondí con otra pregunta: “¿Por qué crees que cocina?” A lo que contestó: “Pues es lo único que veo que podría tomar, porque a veces los fines de semana yo cocino en mi casa”. Precisamente, ese era el vínculo que buscábamos generar: que pudieran relacionarse con los elementos de la lista desde su propia experiencia e identidad sin importar en qué lado de la hoja estaba el elemento. Pero ¿por qué les resultó tan difícil?

Noté que muchos tenían un bajo nivel de autoconocimiento, lo que les impedía identificarse incluso con elementos que ellos mismos habían asociado con su propio género. Esta falta de autopercepción y el proceso de búsqueda de identidad, característico de su edad, se convirtió en un obstáculo al momento de elegir o escribir nuevos elementos, pese a que no se impuso

ninguna restricción en la actividad. Los estudiantes tenían total libertad para escribir lo que quisieran. El pensamiento dicotómico de categorizar todo en “femenino” y “masculino”, que además interpretaban como sinónimo de “hombres” y “mujeres”, también se presentó como una barrera al momento de identificarse con características tradicionalmente asignadas al género opuesto.

La confusión sobre el sexo biológico y el género, lejos de ser menor, abre la puerta a una discusión necesaria: ¿deberían saberlo? Considero que sí. En esta etapa del desarrollo, donde la identidad y la construcción del yo empiezan a ser una preocupación concreta, brindar herramientas para diferenciar entre sexo y género es indispensable para poder pensar(nos) desde otros lugares, con menos juicios, culpas o confusiones. Esta diferenciación es fundamental para trabajar la autopercepción, pues si no logran comprender que el género no está determinado por el cuerpo, sino que es una construcción social flexible, difícilmente podrán reconocerse en prácticas, gustos o identidades que se salgan de lo establecido para su sexo. Así, el desconocimiento conceptual termina afectando la forma en que se relacionan consigo mismxs, con sus intereses y con las posibilidades de construcción de sus propios personajes.

Algunxs estudiantes manifestaron que, además, el ejercicio les resultaba difícil por un tema de imaginación, pues se describían a sí mismos como personas con poca creatividad. Si a esto le sumamos las limitaciones previas, resultaba más sencillo para ellos restringirse a sus categorías iniciales. A pesar de estas dificultades, el ejercicio permitió generar discusiones y reflexiones interesantes, tanto a partir de preguntas previamente planificadas como de otras que surgieron espontáneamente a raíz de las reacciones de los estudiantes.

Diario de campo # 5:

Profe Alejandra (yo): Vi que a muchos se les dificulto escribir ¿Por qué creen que fue difícil?

Respuesta de un chico, Christopher: Yo creo que es porque no sé de mí, no se me ocurría nada

Respuesta de una chica, Sofía: Para mí fue fácil porque no es muy diferente para mí lo femenino y lo masculino, sólo pongo cosas que me gustan y ya.

Respuesta de un chico: Para mí fue difícil por lo que dicen, siento que uno no se conoce y no sabe que poner.

*Profe Alejandra (yo): **¿Qué encontraron de ustedes en este ejercicio?***

Jaime: Yo no encontré nada en lo femenino

Profe Alejandra (yo): Jaime, dime una cosa que hayas escrito la clase pasada en lo femenino

Jaime: No profe, no me acuerdo

Profe Alejandra (yo): Piensa en este momento algo que consideres femenino, aun así, no lo hayas escrito

Jaime: No profe, realmente no sé

Profe Alejandra (yo): Sigue pensándolo y ahorita vuelvo contigo y me dices.

(Hicimos dos rondas de preguntas, le pregunté 3 veces y nunca pudo decirme algo que el encontrara femenino sobre él mismo)

Respuesta de un chico: Yo encontré que podía cocinar, que es algo que yo hago.

¿Cuál creen que es la diferencia entre lo femenino y lo masculino?

Sofía: Tal vez para mí no las mezclo porque, por ejemplo, escuchar música, es algo que me gusta, pero no es ni masculino, ni femenino

Alejandra (Profe, yo): Pero en este ejercicio, dónde pusiste escuchar música, en lo femenino o en lo masculino

Respuesta de un chico: Pues es que depende de la música

Otro chico: Claro, claro, creo que dependería del género

Sofía: No, claro que no, porque uno escucha música que le gusta, y ya.

Un chico: Pero no creo que a ti te guste, por ejemplo, escuchar My little pony, eso es para bebés

Sofía: De hecho, si me gusta

Julián (Haciendo un comentario para él mismo): No, pues es que sería como si yo escuchara Taylor Swift, uy no.

Christopher: Pero es que, por ejemplo, hay música que insulta a la mujer, entonces yo diría que esa música no la escucha las mujeres, ¿Por qué escucharían cosas que están hechas para ofenderlas?

Otro chico: Canciones machistas

Sofía: Porque me gusta el ritmo o porque me gusta y ya.

El resultado de esta actividad demuestra que, para los chicos, resulta más complejo identificarse con elementos tradicionalmente considerados femeninos, a diferencia de las chicas, cuya perspectiva sobre el género parece menos segregada. Además, notamos que la principal dificultad radica en el desconocimiento de sí mismxs, lo que les impide reflexionar con claridad sobre sus gustos, identidad y actividades cotidianas. Sin una autopercepción definida, resulta mucho más complejo para cada individuo poder identificarse con cualquier elemento, independientemente del lado de la hoja en el que estén, y especialmente si se trata de uno asociado al género opuesto. Además, si queremos que creen un personaje a partir de esta reflexión, —partiendo de ciertos elementos con los que se identifiquen de la lista y con la libertad de agregar alguna característica adicional según las preguntas detonantes para la creación de personajes—, es preciso que lxs estudiantes pasen por un momento de reflexión y autorreconocimiento. Sin esto último, no habrá una base con la que se pueda explorar las construcciones de género, los roles y sus relaciones interpersonales.

CONCLUSIONES

Después de un semestre de trabajo con los estudiantes de séptimo grado del colegio El Escorial, y considerando los diarios de campo, las observaciones, el análisis y los objetivos del proyecto, podemos concluir que tanto el objetivo general como los tres objetivos específicos fueron alcanzados.

En los círculos de reflexión realizados al finalizar cada clase, los estudiantes debatieron no solo sobre el género, sino también sobre cómo este se relacionaba con los demás y con ellxs mismxs. Esto fue especialmente evidente en las representaciones teatrales, cuando se les asignaban roles que desafiaban sus concepciones sobre el género. Algunos estudiantes, al interpretar personajes del sexo opuesto o realizar acciones que consideraban propias de un género específico, rompieron estereotipos o se sorprendieron al encontrar similitudes en aquello que previamente consideraban ajeno. A medida que se avanzaba en el trabajo corporal de lxs estudiantes, ellxs lograban sentirse más cómodxs en la representación. Esto se evidenciaba en la claridad de las escenas en el teatro imagen, en contraste con las primeras clases, cuando acciones como maquillarse no eran comprensibles para el público. En las últimas representaciones, en cambio, lograban comunicar estas acciones mediante el cuerpo, dejando atrás la timidez, la vergüenza y la burla hacia lo femenino. En la última sesión, por ejemplo, varios estudiantes varones que debían representar a una chica consiguieron personificar el personaje con claridad, descubriendo una corporalidad distinta y demostrando que la escena es un mundo de posibilidades.

Al inicio, muchos estudiantes mostraban resistencia a representar cualquier elemento asociado con lo femenino o, como ellxs lo expresaban, algo “poco hombre”. Sin embargo, con el tiempo y especialmente en las últimas sesiones, esta percepción comenzó a cambiar.

Comentarios como “Nadie quiere hacer de chica porque nos van a hacer bullying” fueron dejando de tener peso, y los propios estudiantes cuestionaban estas ideas, comentarios que hacían en clase cómo “¿Entonces si no soy una bebé, no puedo actuar cómo uno? Obvio no, de eso se trata actuar” haciendo referencia a que desde la actuación podemos personificar y explorar realidades que no son nuestras y que tener un prejuicio en la escena, no es válido ni productivo, este comentario de hecho se hizo en la sesión # 6 cuando otro compañero mostró confusión al momento de tener que representar a una chica en escena diciendo que eso era imposible porque él era un hombre.

Particularmente, aquellos que solían hacer comentarios burlescos sobre lo femenino o utilizaban términos como “marica” de manera despectiva lograron reflexionar sobre el origen de esas burlas y la manera en que podían resultar innecesarias e hirientes.

Estas reflexiones surgieron en los círculos de cierre que logramos realizar al final de cada clase, en los cuales se abordaban los desafíos enfrentados durante la sesión. En estos espacios se dialogaba sobre los imaginarios y creencias que los estudiantes sostenían, lo que permitía discutir desde distintas perspectivas sobre el género y los roles asignados. Este ejercicio fomentó el pensamiento crítico, dejando más preguntas que respuestas, y permitió debatir a partir de preguntas orientadoras como: “¿Qué aprendizajes o ideas nuevas se llevan de esta sesión? Piensen en algo que no sabían antes o en una idea que les haya hecho reflexionar”; “¿Qué tan fácil o difícil les resultó encontrar palabras para hablar sobre quiénes son, ¿cómo se sienten o cómo se identifican? ¿Les ayudó el teatro a pensar en ustedes mismos/as de forma distinta?”; “¿En qué aspectos se identifican con el personaje que crearon o interpretaron? ¿Qué partes sienten que se parecen a ustedes, y cuáles no tanto? ¿Cuáles de

esas características creen que suelen considerarse ‘femeninas’ o ‘masculinas’? ¿Por qué creen que se ven así?”, entre otras.

Las respuestas a estas preguntas abrieron debates significativos, como los desarrollados en el apartado de análisis titulado “Las masculinidades en disputa: cuerpos tímidos, avergonzados y misóginos” y “La falta de autopercepción”. Como resultado, se generaron procesos de desnaturalización de conceptos, intercambio de ideas y apertura hacia nuevas realidades que los mismos estudiantes reconocieron nunca haber cuestionado, o incluso nunca haber considerado que podían ser cuestionadas.

Este cambio se hizo aún más evidente en la última sesión, cuando debían presentar una escena corta. Los estudiantes llevaron vestuario, y algunos usaron pelucas de pelo largo sin mostrar incomodidad. Aunque sus compañeros reaccionaron con sorpresa, los comentarios ya no giraban en torno a la discriminación, sino más bien a lo diferente que se veían, lo arriesgados que habían sido y su desempeño actoral.

Este proceso demostró que el teatro es una herramienta poderosa para romper estigmas y centrar la atención en las situaciones, en lugar de definir qué es un hombre o una mujer. Asimismo, convirtió el cuerpo en un vehículo de exploración para experimentar emociones, movimientos, vestimenta, diálogos y pensamientos que, en un contexto cotidiano, podrían no permitirse.

En particular, la creación de personajes facilitó la discusión sobre por qué ciertos elementos se asocian a un género y no al otro. Al mismo tiempo, permitió un ejercicio de autopercepción en el que lxs estudiantes pudieron identificar con qué aspectos se sentían cómodxs, con cuáles no y por qué.

Además, al categorizar ciertos elementos dentro de uno u otro género, se logró identificar los roles de género y su relación con un orden social preestablecido. Esto permitió cuestionar su función y ponerlos en conflicto a través del teatro imagen.

Este proceso fue especialmente exitoso en las últimas sesiones, cuando pasamos de trabajar con imágenes corporales simples (que inicialmente reflejaban ideas tradicionales de lo femenino o masculino), a la creación de imágenes más complejas, donde ambos conceptos se entremezclaban. Posteriormente, estas imágenes evolucionaron hacia escenas con inicio, nudo y desenlace, en las que se cuestionaban los roles de género y los estigmas asociados a ciertas actividades, situaciones o problemáticas. Especialmente por qué los estudiantes ahora lograban interpretar no solamente elementos sino situaciones sociales dónde se relacionan diferentes actores en una problemática, ayudándolos a evaluar cómo solucionar una problemática y que consecuencias podría traerles a los personajes.

Si bien el Teatro Foro ayuda a preparar a lxs participantes para enfrentar situaciones sociales concretas, en el caso de adolescentes, su efectividad puede ser limitada si se aborda de manera demasiado literal. Generalmente, en esta etapa, existe un mayor interés por la comedia, lo absurdo y la improvisación, lo que sugiere que estos elementos pueden ser herramientas poderosas para trabajar la masculinidad de una manera atractiva y generar una crítica desde lo humorístico y lo absurdo. Es un campo que se debería explorar con los adolescentes para saber si puede ser más efectivo o al menos más atractivo para esta población.

La ruta pedagógica elegida permitió obtener resultados significativos en relación con nuestro tema de interés: el género y sus implicaciones. No obstante, otros aspectos relevantes, como las relaciones interpersonales, quedaron menos explorados, posiblemente debido a la limitación temporal de la práctica, ya que el proceso estaba diseñado para abordar estos

aspectos en una fase posterior. Inicialmente, el proceso se diseñó en dos momentos clave: el primero, enfocado en identificar los imaginarios de los estudiantes sobre el género y trabajar en aspectos como los roles de género, el binarismo, las masculinidades y las feminidades; y el segundo, destinado a profundizar en las relaciones interpersonales desde la perspectiva del proyecto. No obstante, esta última fase no pudo llevarse a cabo debido a factores externos fuera de mi control, lo que impidió su conclusión.

Aun así, al analizar la disposición de los estudiantes, sus respuestas durante la primera etapa y sus avances en la comprensión del tema y en el aspecto disciplinar, puedo afirmar que, de haber continuado con la ruta planteada, habríamos podido obtener hallazgos más profundos. Si bien los estudiantes lograron debatir, explorar, criticar y mejorar las representaciones teatrales en torno a la construcción de género, el siguiente paso habría sido examinar cómo estos aprendizajes impactaban sus relaciones interpersonales y contribuían a la reducción de la brecha de género, un aspecto fundamental para su desarrollo social.

Los resultados de este ejercicio de investigación, además, me han brindado ideas pedagógicas y teatrales para replicar esta experiencia con otras poblaciones, como los hombres privados de la libertad en el Centro Especial de Reclusión (CER), donde actualmente realizo mi práctica pedagógica. Asimismo, me motiva a seguir recopilando información para desarrollar un proyecto en esta misma línea en un estudio de posgrado y, ojalá, poder integrarlo en mi vida profesional.

El impacto del teatro, evidenciado a lo largo de esta investigación, me permite comprender que estas metodologías y estrategias didácticas pueden responder de manera efectiva al problema y la justificación de este estudio. Esto me abre un camino para seguir explorando

el tema con el fin de reducir la brecha de género, desmontar estereotipos y discriminaciones, y, sobre todo, contribuir a la prevención de las violencias basadas en género.

Esta investigación no busca quedar en un ejercicio aislado, sino servir como punto de partida para futuras articulaciones con otras poblaciones, permitiendo una exploración más profunda de las relaciones de género. Pues sigo creyendo que debemos fomentar espacios de interacción que, en lugar de reforzar divisiones, propicien formas de relacionamiento más equitativas, sanas y divertidas.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta del cumplimiento tanto del objetivo general como de los objetivos específicos propuestos. A lo largo del proceso, lxs estudiantes no solo cuestionaron los roles tradicionales de género en los círculos de reflexión y debates, sino que también lograron posicionarse frente a estos desde nuevas perspectivas, más críticas y empáticas. Las representaciones teatrales y la creación de personajes les permitieron explorar distintas formas de ser y de habitar lo masculino y lo femenino, dejando atrás ideas rígidas y estereotipadas. Además, en la medida en que se enfrentaron a personajes o situaciones que los incomodaban, se abrió un espacio para pensar(se) con mayor libertad, sensibilidad y respeto hacia lxs otrxs. Esto demuestra que, efectivamente, el teatro imagen y la construcción de personajes pueden ser herramientas pedagógicas que posibiliten nuevas formas de relacionarse con las masculinidades y feminidades desde un enfoque más inclusivo, reflexivo y transformador.

A continuación, se invita al lector a revisar los anexos, donde podrá encontrar el registro fotográfico de las sesiones realizadas. También encontrará las gráficas de barras apiladas que muestran los resultados de las palabras escritas en la actividad de la hoja de femenino y masculino. Además, en los anexos está la recolocación de todas las palabras junto con sus

respectivas categorías, lo cual te permitirá tener una visión más clara y completa del trabajo realizado:

<https://drive.google.com/drive/folders/1WRg0i1rNXFAJ-AnJ4OHSLvebdPG3Rfl->

BIBLIOGRAFIA:

- Aristóteles. (2008). *Poética* (A. García Yebra, Trad.). Gredos. (Obra original escrita en el siglo IV a.C.)
- Boal, A. (1973). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Boal, A. (1990). *El arco iris del deseo: metodología del teatro del oprimido* [PDF]. Alba Editorial.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial. Recuperado de https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/245/mod_folder/content/0/T%C3%89CNICAS%20Y%20HERRAMIENTAS/15%20TEATRO%20DEL%20OPRIMIDO%20Augusto%20Boal.pdf?forcedownload=1
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós. Recuperado de https://www.stunam.org.mx/17accion/cideg/bibliotecadig/08el_genero_en_disputa.pdf
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Ediciones Paidós. Recuperado de https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/57/56863/Quien_teme_al_genero.pdf
- Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 91–106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>
- Chitiva Londoño, M. J. (2025). En el Día del Hombre conozca qué es la masculinidad frágil, seguro lo ha escuchado. *El Colombiano* <https://www.elcolombiano.com/tendencias/dia-internacional-del-hombre-que-son-las-nuevas-masculinidades-HF26891565>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s.f.). Respeto a las diferentes masculinidades: Porque hay muchas formas de ser hombre. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/documento/respeto-las-diferentes-masculinidades-porque-hay-muchas-formas-de-ser-hombre-tu-puedes>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. DEBOLSILLO
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Díaz, D. (2024). El 2024 cierra con peores registros de violencia de género que el año anterior. EL PAÍS. <https://elpais.com/america-colombia/2024-12-13/el-2024-cierra-con-peores-registros-de-violencia-de-genero-que-el-ano-anterior.html>
- En 2024 se han presentado 745 feminicidios en Colombia, según la Defensoría. (2024). *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/judicial/defensoria-del-pueblo-senalo-aumento-de-feminicidios-y-trata-de-mujeres-en-2024-noticias-hoy/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. Free Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra. (Trabajo original publicado en 2004).
- ONU. (2023, 17 de junio). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo*. Naciones Unidas. <https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/>
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 97-107. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Pascoe, C. J. (2005). 'Dude, You're a Fag': Adolescent Masculinity and the Fag Discourse. *Sexualities*, 8(3), 329-346. <https://doi.org/10.1177/1363460705053337>
- Stanislavski, K. (1938). *Un actor se prepara*. Editorial Ulises.
- Sánchez, Z. (2017). *Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3650>.
- Velasco, S. (2004). *El sentido de la vida en los adolescentes: Un modelo centrado en la persona*. [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana de México, México DF.
- UNESCO. (s.f.). *Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>