

Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista
Dynamisation of a theatrical performance with secondary school students to prevent micro-chauvinism violence
Dinamização de um espectáculo teatral com alunos do ensino secundário para prevenir a violência micromachista

Yasna PRADENA-GARCÍA, Rocío ANGUITA-MARTÍNEZ
y Eduardo FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid

Fecha de recepción: 07.IX.2022

Fecha de revisión: 24.X.2022

Fecha de aceptación: 02.V.2023

PALABRAS CLAVE:

Teatro;
formación profesional;
educación secundaria;
igualdad de género;
competencia comunicativa

RESUMEN: Partiendo de una metodología cualitativa basada en un estudio de casos, este trabajo surge a partir de los datos obtenidos de la dinamización que ha realizado un grupo de 45 estudiantes de Formación Profesional (FP) con un público de estudiantes de educación secundaria (ESO) tras las presentaciones de una performance teatral. Estas dinamizaciones tenían como objetivo facilitar el distanciamiento cognitivo y la recuperación de los conocimientos tácitos que traía consigo dicho público sobre las construcciones sociales de género y, específicamente, las situaciones de violencia. En este contexto, se han descrito y analizado algunas muestras de las aportaciones realizadas por distintos grupos de estudiantes de la ESO para presentar alternativas de mejora en el contenido de la performance teatral. Los resultados permiten concluir que: a) las particulares características de la performance teatral y la dinamización permiten que la juventud se vea representada e interpelada respecto de

CONTACTO CON LOS AUTORES

Yasna Pradena García. Universidad de Paseo de Belén, 1. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. C.P. 47011 Valladolid (Spain). yasnapatricia.pradena@uva.es.

FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación RTI2018-097144-B-I00 NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i, del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. También, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, para el proyecto "La performance o arte de acción para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo" (VA241-18)

	<p>la violencia micromachista; b) las posibilidades que ofrece el propio espacio teatral como laboratorio de creación ciudadana amplía las competencias espectatoriales y/o comunicativas de las y los adolescentes desde una perspectiva crítica de género; y c) las competencias profesionales del alumnado de FP aumentan en la experiencia de dinamización, a modo de prácticas, al transferir conocimientos vinculados con la igualdad y la educación con perspectiva de género que desarrollará, posteriormente, en su vida laboral.</p>
<p>KEYWORDS: Theatre; vocational training; secondary education; gender equality; communicative competence</p>	<p>ABSTRACT: This work use a qualitative methodology based on a case study, and it arises from the data obtained from the dynamisation carried out by a group of 45 Vocational Training (VET) students with an audience of secondary school students (ESO) after the presentations of a theatrical performance. The aim of these activities was to facilitate cognitive distancing and the recovery of the tacit knowledge that the audience brought with them about the social constructions of gender and, specifically, situations of violence. In this context, some samples of the contributions made by different groups of secondary school students have been described and analysed in order to present alternatives for improving the content of the theatrical performance. The results have allowed us to conclude a) that the particular characteristics of the theatrical performance and the dynamisation allow young people to see themselves represented and challenged with respect to micro-chauvinism violence; b) that the possibilities offered by the theatrical space itself as a laboratory of citizen creation broaden the spectatorial and/or communicative competences of adolescents from a critical gender perspective; and c) that the professional competences of the VET students increase in the dynamisation experience, as an internship, by transferring knowledge linked to equality and education with a gender perspective that they will later develop in their working life.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Teatro; formação profissional; educação secundária; igualdade de género; competência comunicativa</p>	<p>RESUMO: Utilizando uma metodologia qualitativa baseada num estudo de caso, este trabalho surge a partir dos dados obtidos na dinamização realizada por um grupo de 45 alunos de Formação Profissional (FP) com uma plateia de alunos do ensino secundário (ESO) após as apresentações de um espectáculo teatral. O objectivo destas actividades era facilitar o distanciamento cognitivo e a recuperação do conhecimento tácito que a audiência trazia consigo sobre as construções sociais de género e, especificamente, sobre situações de violência. Neste contexto, foram descritas e analisadas algumas amostras dos contributos de diferentes grupos de alunos do ensino secundário, a fim de apresentar alternativas para melhorar o conteúdo da representação teatral. Os resultados permitiram-nos concluir a) que as características particulares do espectáculo teatral e a sua dinamização permitem que os jovens se vejam representados e interpelados em relação à violência micromachista; b) que as possibilidades oferecidas pelo próprio espaço teatral como laboratório de criação cidadã ampliam as competências espectatoriais e/ou comunicativas dos adolescentes numa perspectiva crítica de género; e c) que as competências profissionais dos/as alunos/as do EFP aumentam na experiência de dinamização, enquanto estágio, transferindo conhecimentos ligados à igualdade e à educação numa perspectiva de género que desenvolverão mais tarde na sua vida profissional.</p>

Introducción

Normalización cultural de la violencia de género: micromachismos entre jóvenes adolescentes

Los estereotipos de género han gozado de un importante grado de afianzamiento social. Ya sean originados en el marco de estructuras socio-históricas o sustentados por paradigmas y cosmovisiones de muy diversa índole, lo cierto es que han nutrido buena parte de las explicaciones comunes dadas en lo que concierne a las causas de la violencia de género (Cantera y Blanch, 2010). Las estructuras culturales de género se han convertido en “estereotipos sociales”, esto es, comportamientos inmutables que determinan lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

En este sentido, son amplios los estudios que señalan la creciente normalización de la violencia de género trasladando e imponiendo en las interacciones sociales toda una serie de valores

hegemónicos relacionados con el patriarcado (Ballesteros et al., 2018). Dentro de los trabajos realizados, el foco de estudio parece que también se está centrando en analizar todas esas formas sutiles y cotidianas de dominación masculina, control parental y violencia simbólica o invisible que Bonino (1995) ha denominado micromachismos.

Con este concepto se quiere hacer referencia a todas aquellas prácticas que atentan contra la autonomía personal de las mujeres, casi siempre invisibles y legitimadas por el entorno social (Donoso et al., 2018; García et al., 2018; Román y Faepb, 2017). Si ponemos el foco en la situación actual en España, investigaciones como las desarrolladas por Díaz-Aguado et al., (2021) o Ruiz-Narezo et al., (2021) han constatado la situación actual de la violencia ejercida contra las mujeres adolescentes, las condiciones de riesgo y de protección frente a una violencia que es sufrida de muy diversas formas, y la evolución detectada al compararla con estudios anteriores.

Dramatización teatral y promoción de la igualdad de género en escenarios educativos

La literatura especializada recoge significativas alusiones a las posibilidades de utilizar el teatro aplicado (TA) (García-Huidobro et al., 2021; Motos y Ferrandis, 2015; Nicholson, 2005; Sedano-Solís, 2019) para el desarrollo de propuestas conscientizadoras y representaciones escénicas que asuman una mirada crítica capaz de problematizar y cuestionar la realidad que nos rodea (Neelands, 2007; Freebody y Finneran, 2013).

Algunos trabajos como los desarrollados por Edmiston (2014) o Munday et al., (2016) plantean la posibilidad de utilizar estrategias de dramatización teatral como herramientas de mediación en una educación dialógica y crítica capaz de reconocer los intereses y experiencias vitales del alumnado, generar relaciones horizontales y no jerárquicas y, por último, favorecer el empoderamiento del alumnado al desarrollar su creatividad y la promoción del diálogo participativo. Cuando nos referimos al papel del teatro como elemento de mediación pedagógica lo que queremos resaltar siguiendo a Barron (2006) son las posibilidades de adquirir aprendizajes, habilidades o competencias en el seno de una propuesta educativa caracterizada por la articulación de saberes compartidos, actividades, recursos materiales, condiciones, relaciones e interacciones que son utilizadas por los individuos y los grupos.

Esta asunción del papel del teatro aplicado para favorecer el desarrollo de nuevas miradas que rompan con el modo (patriarcal) en que vemos las cosas y nos vinculamos con ellas, parece ser también un tema recurrente en la investigación del teatro (Gallagher, 2000; O'Connor, 2013). Como señala la propia Gallagher (2011) el teatro aplicado puede convertirse en un dispositivo de investigación capaz de ofrecer otros modos de comunicación, de conducta y de autorrepresentación, en un entorno que reproduce los modos de ser y hacer propios de la masculinidad hegemónica.

1. Justificación y objetivos

Considerando el contexto que describimos en el apartado anterior sobre la problemática social de la violencia estructural patriarcal y la importancia que puede tener la incorporación del arte en la educación como metodología de prevención, estimamos que estudios sobre la promoción de la igualdad de género con las y los jóvenes adolescentes son imprescindibles para avanzar hacia sistemas educativos formales que promuevan la igualdad. Es en este ámbito donde comienzan a realizarse análisis de propuestas innovadoras que

incorporan las metodologías teatrales en el ámbito educativo con el objetivo de analizar y comprender situaciones de la vida diaria, fomentando el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva, y permitiendo plantear nuevas formas expresivas y reflexivas vinculadas con la transformación de la realidad por medio de la creatividad teatral y la facilitación o mediación del aprendizaje (Motos et al., 2013; Santos, 2017).

De ahí que consideremos pertinente observar los diversos métodos preventivos que se implementan en los ámbitos educativos (ya sean formales o no formales), centrando la mirada en la incorporación del teatro como recurso didáctico y en la pedagogía teatral como forma de sistematización de procesos metodológicos creativos artísticos. En este sentido, el carácter didáctico del teatro aplicado como metodología para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo, parece tener un potencial innovador para generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción con el entorno educativo y social (Motos et al., 2019; Pradena-García et al., 2022). Dentro de este marco de trabajo, el objetivo general de la investigación ha sido conocer la potencialidad de las dinimizaciones y estrategias implementadas durante el desarrollo de una performance teatral para prevenir la violencia micromachista y promover la igualdad con estudiantes de ESO.

Algunos de estos aspectos ya habían sido analizados anteriormente en una serie de estudios que nos han sido útiles a la hora de orientar nuestra investigación: imaginar nuevas realidades con enfoque de género (Boal, 2002; Stahl, 2018); generar dinámicas de educación crítica y dialógica mediadas por el teatro (Taylor, 2019; Villanueva, 2019); crear espacios sociales y educativos no jerárquicos (Enria, 2016); el rol de la educadora o educador como facilitadores del aprendizaje (Motos et al., 2013); promover competencias espectatoriales y favorecer audiencias críticas (Helbo, 2021).

Principalmente, el foco del estudio que presentamos se dirigía a valorar la oportunidad de propuestas basadas en la performance teatral para mejorar las capacidades de diálogo y de crítica en adolescentes, su participación activa y una futura toma de conciencia ciudadana para actuar con perspectiva de género. A partir de ahí, dos eran los objetivos de tipo más específico que buscábamos en nuestra indagación:

1. describir los diversos mecanismos de mediación pedagógica de índole dialógico-participativa utilizados durante la performance teatral, valorando su capacidad para favorecer la reflexión respecto de los conocimientos tácitos de género del alumnado

de Educación Secundaria que acude como público.

2. analizar las formas de enunciación colectiva, creación narrativa e implicación personal del alumnado para transformar la obra teatral y desarrollar una competencia espectral y comunicativa con perspectiva de género.

2. Metodología

La investigación se ha desarrollado a partir de un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos (Stake, 2005), en tanto propuesta aceptada ampliamente por la comunidad científica internacional por su capacidad para generar evaluaciones de innovaciones educativas desarrolladas en contextos locales, asumiendo una posición interpretativa desde el punto de vista de la investigación que incluya las perspectivas de quienes participan activamente de dichas experiencias.

Partiendo de lo señalado por Flyvbjerg (2004) y Simons (2009) respecto de las fortalezas y ventajas del estudio de casos, pensábamos que su utilización nos permitiría comprender el papel privilegiado que juegan una serie de dinámicas educativas implementadas en el marco de una performance teatral para poder examinar los imaginarios y percepciones del alumnado adolescente en relación con la violencia de género, rescatar sus diferentes puntos de vista y posiciones con respecto del tema, así como la influencia personal que pueden tener la activación de procesos de reflexión crítica mediante el teatro.

2.1. Contexto del estudio y unidad de análisis muestral

La experiencia objeto de estudio se ha llevado a cabo en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Valladolid en la comunidad de Castilla y León durante el primer trimestre del curso académico 2018/19, concretamente con el alumnado de dos Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional (FP), de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST) y Promoción de la Igualdad de Género (PIG), en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones: Habilidades Sociales (2.º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1.º curso PIG) e Información Juvenil (2.º curso de AST) con el trabajo conjunto de las tres docentes responsables de las asignaturas.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso estaba compuesto principalmente por mujeres (85%). La mayoría del estudiantado se

concentraba en el Grado de Formación Profesional de Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encontró la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuía entre 1.º y 2.º de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres matriculados uno en el grupo de 1.º y otro en 2.º. Un 42% de las y los integrantes del grupo tenían edades entre 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años.

La performance teatral fue presentada a una audiencia de estudiantes pertenecientes a distintos Institutos Públicos de Educación Secundaria (ESO), en cinco centros cívicos de la ciudad. La propuesta de trabajo en torno a las presentaciones de la obra incluía los siguientes momentos: 1) Presentación de la performance teatral; 2) Dinamización; y 3) Aportaciones de la audiencia, tal como vemos en la Figura 1.

2.2. Instrumentos y procedimientos de recogida de la información

Para la realización del estudio se utilizaron instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas, como vemos en la Tabla 1., cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando así la profundidad posterior en el análisis cualitativo de los datos para lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas.

Uno de los enfoques utilizados a la hora de abordar el material empírico será el considerar los discursos ofrecidos por el alumnado de secundaria desde el punto de vista de la investigación narrativa (Chase, 2015), ya sea en sus reflexiones posteriores a la presentación de la performance y sus aportaciones para la transformación de la obra. Cada una de las narraciones ofrecidas por el alumnado las consideramos como modos de actuar y dar sentido al mundo (Brunner, 1986), posiciones con las que expresan en primera persona, como actor u observador, emociones, pensamientos e interpretaciones respecto de las acciones desarrolladas durante la dramatización teatral y las dinámicas de trabajo generadas en torno a la misma.

Otro de los enfoques adoptados en la recolección de datos se inspirará en combinar las metodologías de investigación basadas en las artes con enfoques relacionados con la horizontalidad dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012). Nos interesaba sistematizar el trabajo desarrollado en torno a la performance teatral desde una dimensión ética y estética de la investigación que contribuyera a poder ayudar en los procesos de toma de

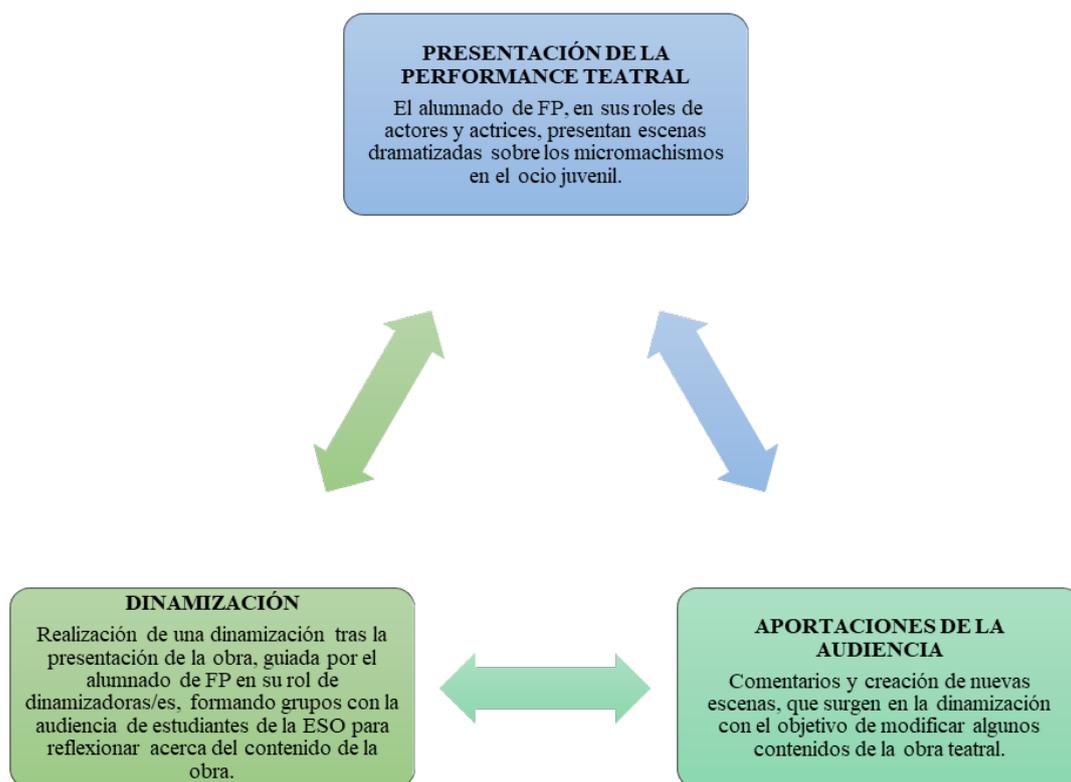


Figura 1. Esquema de la presentación de la performance teatral y la dinamización.
Elaboración propia.

Tabla 1. Síntesis de los procedimientos de recogida de datos de las presentaciones y dinamización de la performance teatral			
Presentaciones observadas	Procedimientos	Datos analizados	Codificación
Seis funciones de la performance teatral en centros cívicos.	Grabaciones audiovisuales de las seis funciones de la performance teatral y sus respectivas dinamizaciones.	Reflexiones grupales guiadas por estudiantes de FP en equipos de trabajo con público de la ESO.	Registro Grupal (RG) / Numeración del registro (1,2,3...)
		Propuestas narrativas del público de la ESO. (mujeres y hombres)	Propuesta Narrativa (PN) / Mujer - Hombre (m-h)
		Recreación mejorada de las escenas de la obra que propone el público de la ESO.	Recreación (R) / fecha

Fuente: elaboración propia.

conciencia del alumnado adolescente con respecto a la violencia de género en sus vidas cotidianas, pero también en la capacidad de mediar en sus experiencias perceptuales, emocionales o sensoriales apoyándonos en el arte escénico (Barone, 2001). Este itinerario de indagación también se enriquecería con la búsqueda de formas colectivas de ejercer la representación, la autoridad y la autoría colectiva.

2.3. Categorización y análisis de los datos

Entendemos por análisis el conjunto de procedimientos (la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas) que nos permiten organizar los datos para producir conclusiones y una comprensión (o teoría) general del caso (Ryan y Bernard, 2003). Esto se tradujo en un proceso inductivo formal de descomposición

de los datos en segmentos o conjuntos de datos que después, procedimos a clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones que pudieran ayudarnos a comprender el caso.

Las preguntas y categorías de análisis emergentes para el proceso de dinamización son las que vemos en la Tabla 2., a continuación:

Tabla 2. Preguntas y categorías de análisis emergentes para la dinamización

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Referencias literarias para la categorización
¿Qué estrategias de mediación pedagógica son activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento respecto de la violencia micromachista?	Pedagogías dialógico-reflexivas para la implicación afectiva de las escenas representadas.	Taylor (2019) - (Villanueva, 2019)
	Mecanismos de facilitación para la comprensión de la obra.	Motos et al., (2013) - Santos (2017)
	Problematización de los conocimientos tácitos de género.	Bonino (1995) - (Ballesteros et al., 2018)
¿Qué procesos de enunciación colectiva se establecen a partir de la performance teatral con la audiencia?	Creaciones narrativas generadas por la audiencia.	Boal (2002) - Stahl (2018)
	Desarrollo de la competencia espectral y receptividad de la audiencia con enfoque de género	Helbo (2021) - Cahill y Dadvand (2021)

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento para el análisis de datos se centró en la revisión de las grabaciones de las seis presentaciones que se realizaron de la performance teatral en cinco centros cívicos. Este conjunto de registros audiovisuales ha sido organizado por medio del CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) NVivo 12 Plus, con el objetivo de facilitar la visualización del contenido de los registros, su transcripción, codificación y análisis. Las transcripciones de datos verbales corresponden a los comentarios que han realizado las y los estudiantes de FP juntamente con la audiencia de la ESO tras la presentación de la performance teatral en la etapa de dinamización grupal. Igualmente, se han transcrito las aportaciones que hacen los grupos a la performance teatral para una segunda representación en la que recrean una realidad transformada y mejorada de la obra.

2.4. Criterios éticos y de calidad de la investigación

Para realizar este estudio, se contó con el permiso, la confidencialidad y el anonimato de todas las personas e instituciones participantes en esta investigación. Para el acceso al centro educativo de educación secundaria se pidió autorización por escrito a la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y, posteriormente, a la dirección del centro, así como se procedió a una comunicación oficial a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, se negoció el acceso y las condiciones de la investigación con

los tres grupos de estudiantes de FP y sus respectivas profesoras en una sesión presencial, firmando posteriormente de forma individual el consentimiento informado de participación para todo el proceso de investigación. Igualmente, se pidió permiso a todos los grupos de educación secundaria que participaron como espectadores de las representaciones, tanto para la grabación como para el uso posterior de datos.

En relación con el aseguramiento de los criterios de credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis e interpretación, se tomó la decisión de utilizar la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa de Charmaz (2006), apoyándonos en criterios que garantizan la validez y confiabilidad de un estudio que pretendía constatar cuáles podrían ser los mecanismos que contribuyen a mediar en un cambio perceptivo a la hora de diagnosticar las situaciones relacionadas con el micromachismo.

Para realizar esto, nos hemos dotado de diversas técnicas de triangulación para determinar la congruencia de los datos: rescatar fuentes de información de tipo visual, textual, oral y corporal para comprender el proceso (Fischer-Lichte, 2011); utilización y combinación de metodologías narrativas, dialógicas y horizontales (Taylor, 2019; Villanueva, 2019); discusión de categorías, notas de campo e interpretaciones en el seno del equipo investigador (Denzin y Lincoln, 2015); problematización de los hallazgos y discusión teórica respecto de las nuevas situaciones de violencia de género que pueden estar sufriendo el colectivo de jóvenes adolescentes (Díaz-Aguado et al., 2021) y el papel que puede jugar la educación basada

en las artes teatrales con enfoque de género para lanzar propuestas innovadoras que coloquen al alumnado en una posición de ciudadanía activa sensible a las desigualdades generadas en la relación hombre-mujer (Munday et al., 2016).

3. Resultados

3.1. La dinamización como estrategia para activar la participación de la audiencia

La principal estrategia de mediación pedagógica que se utiliza para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la temática que se aborda en la performance teatral es la dinamización. En esta etapa emerge la figura del alumnado de FP como mediadora/mediador que implementa y gestiona la dinámica tras la presentación de la performance teatral para reflexionar, con el alumnado de la ESO, las cuestiones que se han planteado en dicha obra:

Mediadoras: Si os fijáis los chicos cuando dicen frases, eran en contra de los micromachismos. Si se os ocurre una situación, esa situación tenéis que transformarla en una frase que represente todo lo contrario. Ejemplo ¿qué pasa si no le pides la contraseña del móvil? [...] Que os posicionéis frente a esta situación. (RG_7)

Mediadora: ¿Habéis entendido lo que representaban los espejos?

Estudiante ESO (chica): Es como el reflejo de lo que no se ve.

Mediadora: Es como el reflejo de la sociedad.

Mediador: Es como una manera de señalar, nosotros todos tenemos el papel para poder cambiarlo, porque al fin y al cabo todos somos cómplices de alguna manera, lo queramos o no. (RG_4)

Una audiencia participativa: aportaciones para transformar la realidad

En el contexto de diálogo y reflexión, las y los mediadores de FP fomentan en la audiencia procesos de imaginación de una realidad distinta de la que se presenta en la obra. En este sentido, el espectador y espectadora son sujetos creativos y transformadores que “desafían”, o “desestabilizan” las construcciones sociales que se consideran opresivas para intentar cambiarlas:

(Frase) ¿Por qué me tengo que vestir como tú quieras y no como yo decida? Que nadie tiene que decir con quién tengo que ir. (PN / m)

Hemos estado hablando de la escena que han representado, y también hemos estado contando cosas que nos han pasado similares, u otras cosas y hemos pensado una escena que es cuando una chica va

andando por la calle y le dicen piropos que no son piropos, que son insultos. (PN / m)

(Frase) ¿Y si no tuviera que mirar para atrás cuando voy sola a casa? Me ha parecido muy bien, porque las escenas que hacen son casi como la vida cotidiana, porque le pasa a un montón de chicas, entonces esto hay que contarlo. (PN / m)

3.2. Propuestas narrativas de espectadores y espectadoras participativas

En las propuestas narrativas del alumnado de la ESO que acude como audiencia, analizamos las aportaciones desde las siguientes perspectivas: a) derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones); b) masculinidades igualitarias; y c) visualización de una nueva realidad social emancipadora y equitativa.

Derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones)

En este tema emergen diversas vindicaciones y demandas asociadas a la emancipación de los cuerpos de las mujeres. En este sentido, analizamos que la afirmación “hacer lo que se quiera con el cuerpo” está condicionada por diversos factores sociales éticos asociados a la “opinión pública patriarcal” que surge frente a las acciones de una mujer cuando “hace lo que quiere” con su cuerpo:

¿porqué por hacer lo que quiera con mi cuerpo tengo que ser una guarra? (PN / m)

Y por eso la frase que hemos elegido “No tienes por qué dejarte de vestir como quieras sólo por miedo a qué piense tu esposo” (PN / m)

(Frasas) ¿Y si no quiero llevar sujetador?, ¿Y si no quiero ser rescatada por ningún príncipe azul?, ¿Y si soy algo más que un objeto sexual? (PN / m)

(Frase) ¿Y si la cerveza es para mí y la coca cola para él? ¿Y si conduzco yo? (PN / m)

La mayoría de los comentarios que vindican la emancipación del cuerpo, la estética y los comportamientos de las mujeres provienen de las chicas que acuden como audiencia. Sin embargo, también surgen comentarios por parte de los chicos demostrando una sensibilización frente a la temática que se trabaja:

Las escenas que han hecho nos han parecido muy interesantes y tiene que ver mucho con la vida de los adolescentes y de personas que tratan a las mujeres como si fueran objetos. (PN / h).

Queremos resaltar que en el vídeo nos ha parecido muy chulo eso de que sean las mujeres las que representan el sexo superior. Y nuestra frase es: “No son lo

que está entre sus piernas, sino lo que está entre sus orejas". Y hemos hablado sobre algunas situaciones de machismo cercano de alguna amiga y un adulto borracho que se la han ido las manos, o alguna amiga que su novio la controlaba. (PN / h)

Es interesante ver que las y los jóvenes son conscientes que el cuerpo de la mujer se visualiza como "objeto" que se puede utilizar de distintos modos. Por lo que ellas se posicionan frente a esta "cosificación" y se niegan a continuar con ese rol que se les ha atribuido históricamente a las mujeres (mujer-cosa / mujer-mascota):

Una de las frases que hemos pensado "no soy una perra, no necesito collar". Y otra frase que hemos pensado "soy una persona, no soy un muñeco" (PN / m)
¿Por qué las mujeres tenemos que ser el sexo débil? (PN / m)

Y la segunda frase es ¿por qué tengo que ser yo ama de casa? (PN / m)

Comportamientos masculinos igualitarios

En esta temática, la audiencia aporta sus opiniones sobre las prácticas sexistas y desiguales que perciben en sus propias vidas o en sus entornos más cercanos. De estos comentarios podemos analizar que los contextos socioculturales siguen siendo sexistas, segregando a las mujeres de prácticas vinculadas a "lo masculino" y a los hombres de "lo femenino". Ellas y ellos visualizan esto en sus vidas, y denuncian dichas desigualdades:

La parte de los espejos no la había entendido de esa forma, sino que al da la vuelta al espejo yo pensaba que sería ¿qué pasaría si en vez de a las chicas les pasara a los chicos?, si fueran los chicos los que tienen que ir con miedo por la calle, que fueran los chicos los que no pudieron hacer los deportes porque se les critica. (PN / m)

Las mujeres tienen un papel importante, pero el machismo no solo afecta a la mujer, afecta al hombre, pero de una manera distinta, la visualización del hombre como poderoso, eso hace que un chico... quiero ayudar a planchar, a mí me gusta diseñar, me gusta la ropa, me gusta el rosa... (maricón, débil) todas estas cosas ¿Y eso no machismo? Eso también es machismo. La discriminación va para ambos bandos, lo único que la mujer lo sufre de una manera bastante más brutal. (PN / m)

Lo que más nos ha llamado la atención es que la violencia de género sólo especifica a las mujeres, pero también hay violencia de género con los hombres y las parejas homosexuales, y las frases "¿Y si nos apoyamos entre nosotras?", "¿Y si la ropa no tiene género?" (PN / m-h)

Imaginar una realidad social emancipadora e igualitaria

La visualización de una nueva realidad se manifiesta desde distintas perspectivas entre la audiencia que participa en la obra:

En general, el grupo ha dicho que el mensaje de la canción ha sido lo más importante. Y también que el hecho de que las mujeres nos apoyemos entre nosotras y estemos unidas en estos momentos es más importante también. (PN / m). La frase es "cambiamos las palabras y respetémonos. Cambiemos nuestra forma de expresarnos y que respetemos al otro" (PN / h)

Los espejos reflejan el patriarcado de esta sociedad y que si le das la vuelta hay otro mundo que no es patriarcado, que puede ser feminista que no olvidemos que feminismo es igualdad, no es las mujeres por encima de los hombres. Como frases tenemos "me niego a gritar piropos a desconocidos por la calle" (PN / m-h)

A partir de estas aportaciones, vemos que emergen ideas vinculadas al concepto de *sororidad*, como acción de mutualidad crítica entre mujeres en respuesta a los abusos que viven. De esta forma, construyen una conciencia sobre la necesidad de apoyo. Podemos interpretar, entonces, que entender la sororidad como práctica para fomentar el agrupamiento femenino sano y fortalecer redes de apoyo y cuidados entre las mujeres, pueden ser un factor primordial en el desarrollo de mujeres adolescentes que construyen relaciones sanas y amorosas.

3.3. Propuestas corporizadas de espectadoras y espectadores participativos

Las propuestas corporizadas para la recreación de la performance teatral, al igual que las frases que hemos visto anteriormente, son las aportaciones que han surgido en la reflexión grupal y búsqueda para "modificar" la realidad que se presenta en la obra. Esta parte compromete a la audiencia en la incorporación de escenas dramatizadas. En la Figura 2. se incorpora un grupo de estudiantes de la ESO (mujeres).

En la Figura 3, un grupo de estudiantes de la ESO (hombres) se incorpora en la recreación de la escena, adoptando una actitud de preocupación y cuidados hacia la mujer joven.

De estas aportaciones corporizadas podemos aseverar que las situaciones de micromachismos que ha representado el alumnado de la ESO han surgido por una comprensión del tema fruto del contexto dialógico grupal en el que discuten,



Figura 2. Recreación de escena con la incorporación de estudiantes (mujeres) del público de la ESO. Imagen del trabajo de campo. Información codificada por el equipo de investigación (R / 21nov).



Figura 3. Recreación de escena con la incorporación de estudiantes (hombres) del público de la ESO. Imagen del trabajo de campo. Información codificada por el equipo de investigación (R / 22nov).

reflexionan y debaten sobre los micromachismos aparecidos en la performance inicialmente escenificada.

Esto ha impulsado la búsqueda entre sus propias experiencias para plasmarlas en escenas corporizadas que reflejan sus vivencias cotidianas y las de sus entornos más cercanos respecto de esta temática. Estas “interpretaciones” son representadas de manera estereotipada, es decir, que muestran situaciones generalizadas que de una u otra manera todas y todos reconocemos. Esto nos lleva a deducir que estas situaciones se repiten a diario y que la juventud, a partir de estos procesos reflexivos es capaz de reconocerlas.

En otro sentido respecto del análisis del proceso participativo, es interesante destacar la capacidad de “improvisación”, “desinhibición” y “juego” del alumnado participante en la corporización, porque se ha involucrado integralmente en la actividad. En relación con esto, podemos valorar la importancia de crear espacios educativos formales y no formales que promuevan la confianza entre las y los estudiantes, tanto por parte de las personas que ofrecen la actividad, como respecto de sus

relaciones “inter pares” e “intergrupales”. Los ambientes de confianza y seguridad, al momento de plantear una actividad con estas características, pueden ser determinantes si se quiere impulsar procesos de aprendizaje disruptivo-artísticos.

4. Discusión

4.1. Dramatizando los micromachismos entre jóvenes adolescentes

Atendiendo a los resultados fruto del análisis de los datos, podemos establecer diversas consideraciones respecto de la potencialidad de las dinimizaciones y la participación de la audiencia tras las presentaciones de una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad.

En primer lugar, el análisis de la recreación de la pieza teatral realizada por las y los estudiantes de secundaria señala la vigencia y actualidad de la violencia de género entre jóvenes y adolescentes, sobre todo en determinados contextos vinculados al ocio y la socialización juvenil que se

convierten en observatorios privilegiados desde el teatro aplicado para diagnosticar y analizar los mecanismos coercitivos y encubiertos con los que se ejerce la dominación y la violencia de los hombres hacia las mujeres. Prácticas que, además, son justificadas y toleradas socialmente en el marco de una cultura patriarcal hegemónica que funciona como mecanismo coadyuvante para anular la autonomía de las mujeres y su emancipación. (Crabtree et al., 2009)

Asimismo, constatamos los análisis desarrollados por Taylor (2019) y Villanueva (2019) respecto del papel que juegan las metodologías dialógico-participativas para favorecer la inmersión e implicación del espectador y espectadora en la problemática de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre jóvenes y adolescentes. Efectivamente, estos procesos de mediación pedagógica, facilitación y reflexión de la obra se convierten en procesos culturalmente relevantes y pertinentes socialmente, al reflexionar de forma conjunta respecto de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes en relación con la violencia de género, en línea con lo planteado en trabajos como el de Duffy y Powers (2018).

Con respecto de la violencia patriarcal micromachista sufrida, ejercida u observada en sus contextos de socialización y vida cotidiana, el trabajo realizado de mediación colectiva, reflexión y evaluación de las distintas experiencias vividas por el alumnado de secundaria, ha permitido reforzar su competencia espectadorial –en línea a lo desarrollado por Helbo (2021)– procurando no sólo un distanciamiento cognitivo respecto de la representación dramática sino, y sobre todo, confrontar y analizar, como también sostienen Cahill y Dadvand (2021), los conocimientos tácitos que sobre el género traen las y los estudiantes, convirtiéndoles en ese momento en audiencia implicada, confirmando así las propuestas desarrolladas por Motos et al., (2013).

Son, por tanto, estos mecanismos de mediación pedagógica una herramienta indispensable para desmontar, desestabilizar y deconstruir todas esas construcciones sociales opresivas respecto de las mujeres descritas en trabajos como los de Abraham (2017) o Bateman y Coetzee (2018), favoreciendo el cambio en las percepciones y/o acciones del público desde una perspectiva de género y promoción de la igualdad.

En tercer lugar, de los resultados extraídos en la fase de (re)creación podemos evidenciar cómo ese proceso de construcción del espectador implica finalmente considerar a la audiencia de secundaria como actantes observadores, que no sólo justificarían y legitimarían la obra teatral mediante su presencia, mirada o escucha (fase de

escenificación teatral), ni tampoco únicamente desde el involucramiento perceptivo-afectivo o el distanciamiento cognitivo (fase de dinamización). Lo que observamos también es que el proceso de performance teatral implica, a su vez, la necesidad de un proceso de enunciación colectiva, donde la sala y el escenario se inventan juntos, comparten actorialidad (Helbo, 2021), convirtiéndose el alumnado de secundaria en co-actores de un proceso –el de la performance– que deviene en un laboratorio de invención creativa, de búsqueda de otros sentidos posibles respecto de la violencia de género y los micromachismos por parte de jóvenes y adolescentes.

Por otra parte, las nuevas narrativas producidas por las mujeres adolescentes son traídas “a escena”, teatralizadas y representadas mediante la voz, el gesto facial o la exposición pública de sus cuerpos, todo ello en un ambiente social protegido (procurado por la performance teatral) que permite, como ya ha sido señalado por Coetzee (2018), que dicho conocimiento corporalizado se convierta, por la propia dinámica creativa, en memoria colectiva donde poder compartir las experiencias personales y ajenas vividas por mujeres jóvenes adolescentes, sus miedos y sufrimientos, pero también sus expectativas de autonomía y liberación personal.

Finalmente, esas producciones narrativas implican que los adolescentes (hombres) puedan también denunciar que son víctimas del patriarcado, mostrando interés en un cambio hacia esas formas desiguales y violentas de relacionarse. Lo que convierte a la performance teatral en una oportunidad para legitimar otros modelos alejados de los patrones de masculinidad tradicional. En continuidad con las investigaciones realizadas por Landy y Montgomery (2012), la experiencia ofrecida por la performance teatral sienta las bases para un cambio social, pues, simultáneamente, se transforma en una herramienta para la concientización de género, la promoción de la igualdad e incluso la revisión de las prácticas con las que hombres adolescentes se relacionan con el colectivo de mujeres.

4.2. El Teatro Aplicado a la Educación para la promoción de la igualdad de género

A la luz de los resultados anteriormente señalados, la incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico que, en el ámbito sociocultural, promueve la concientización crítica al introducir temáticas con enfoque de género desde una educación dialógica feminista.

Con respecto a la exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado y a las estrategias metodológicas de dinamización y dramatización teatral utilizadas para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, la experiencia que hemos analizado confirma algunos planteamientos previos como los realizados por Beth-González (2018) acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas.

La incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral, nos ha permitido comprobar –en la línea ofrecida por trabajos como el de Bateman y Coetzee (2018)– que, tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Secundaria, han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género, a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas (Gallagher y Sahni, 2019).

En la dimensión metodológicas de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, hemos identificado cómo la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado o encarnado rompe con la tendencia, aún vigente, de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada, aspecto que ya ha sido analizado en investigaciones como las de Jackson y Vine (2013). En las presentaciones teatrales realizadas en los centros cívicos y en las dinamizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria, vemos cómo priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal, analizado en trabajos previos como el realizado por Sloan (2018).

5. Conclusiones

El trabajo de investigación que hemos desarrollado se planteaba inicialmente comprender la dinamización como una mediación pedagógica que ha realizado el alumnado de Formación Profesional (FP) tras la presentación de una performance teatral con el objetivo de facilitar el distanciamiento cognitivo y recuperar los conocimientos tácitos que trae consigo la audiencia de Educación Secundaria (ESO) sobre las construcciones sociales de género.

La violencia de género entre jóvenes, hoy, no deja de ser un síntoma de los efectos que sobre mujeres y hombres tiene la masculinidad hegemónica patriarcal; y, por tanto, es importante establecer procesos pedagógicos con dicho colectivo que les permita reconocer y visibilizar dichas situaciones, procurar herramientas de análisis sobre las mismas y, sobre todo, buscar acciones colectivas capaces de conformar otros imaginarios y formas de socialización horizontal e igualitaria.

En el contexto anteriormente descrito, los resultados extraídos de la investigación apuntan a generar proyectos y programas educativos que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres sufren en el marco de la cultura patriarcal, favoreciendo una toma de conciencia personal y grupal en torno a la necesidad de generar otras pautas relacionales entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, hemos podido valorar de forma positiva cómo los procesos de creación dramática y narrativa, experimental y participativa, la adopción de formas de mediación dialógicas y horizontales con las que indagar e investigar en torno a la dominación masculina en ámbitos tan aparentemente sutiles como los asociados al micromachismo, han permitido no sólo hacer visible sino traducir e integrar pedagógicamente los conocimientos tácitos que el alumnado de Educación Secundaria tiene sobre el género, y acerca de las relaciones de violencia simbólica e incluso física ejercida sobre las mujeres en contextos de socialización juvenil y adolescente.

Si aspiramos a introducir el teatro como herramienta de trabajo en la educación formal desde un enfoque de género y/o feminista hemos de considerar, entonces, el carácter didáctico y político de las dramaturgias implementadas. No estamos hablando aquí únicamente del uso de lo teatral como espacio experimental y lúdico (que también), sino de un proceso de concientización en la que se aspira a que quienes observan la obra activen formas reflexivas respecto de lo que en ella se denuncia. La performance teatral que hemos estudiado convierte las salas teatrales (en este caso, los centros cívicos y la población de secundaria que acude a los mismos) en verdaderos escenarios constituyentes, capaces de movilizar las percepciones, los afectos, los conocimientos y las disposiciones de docentes y estudiantes hacia una sociedad libre de machismo y capaz de moverse hacia mayores cuotas de igualdad en los espacios de socialización intra e inter pares. No se trata de generar un producto teatral contemplativo e instituido, sino, por el contrario, se busca desarrollar un proceso educativo (el matiz es importante) reflexivo e instituyente por medio de acciones mediadas y dialógicas.

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Un estudio como el que aquí hemos expuesto no está exento de limitaciones y dificultades surgidas a lo largo de la investigación, en unos casos relacionadas con el equipo investigador y su relación con el objeto de estudio; mientras que en otros son fruto de las propias características de la metodología y enfoque de investigación adoptados, cuando no las derivadas del propio contexto de realización del estudio.

El estudio partía de un trabajo desarrollado por docentes de los Ciclos Formativos de Grado Superior en un instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Valladolid, en una propuesta que no sólo implicaba la preparación y diseño de la performance teatral en las aulas del instituto, sino que al mismo tiempo esta propuesta acaba por converger y extenderse hacia escenarios de actuación como fueron cinco centros cívicos y el propio ayuntamiento de la ciudad. En todo este proceso se acometían tareas pedagógicas y curriculares, de experimentación y creación de la performance con otras dimensiones relacionadas con la gestión y vínculo con las entidades escolares y centros sociales, aspectos todos ellos que hacían que el trabajo de campo desarrollado fuera en ocasiones vertiginoso, dinámico y cambiante, siempre constreñido a horarios y tiempos limitados, lo que en ocasiones no favorecía la acometida serena, lenta y pausada que un análisis interpretativo-hermenéutico como el que ofrecemos aquí sin duda merece.

Lo mismo podemos decir en relación con la audiencia a la que iba dirigida la performance teatral, el alumnado y profesorado de Educación Secundaria. En ocasiones, la acometida de la investigación, la grabación de las sesiones, la realización de entrevistas a las y los participantes se hacía en

el marco de dinámicas en los que las representaciones escénicas eran vividas, en ocasiones, por dicho colectivo como un “momento más” en su trayectoria escolar, y no siempre era posible encontrar en sus palabras y gestos una motivación intrínseca ni una disposición favorable hacia la tarea investigadora.

Respecto de posibles líneas de investigación futuras, pensamos que los enfoques basados en los estudios de caso pueden ampliar el trabajo aquí iniciado respecto de las posibilidades del teatro aplicado para favorecer la orquestación de aprendizajes en el ámbito escolar formal, generando otras investigaciones que contemplen su utilización en otros niveles educativos (educación infantil y primaria, educación superior, educación de adultos...), incluso ampliando los estudios exploratorios en escenarios sociales y comunitarios (colectivos de personas con diversidad funcional, grupos vulnerables, trabajo con personas mayores, contextos hospitalarios, en el campo de las adicciones y de salud mental...).

En esta misma línea de indagación cualitativa, parece oportuno desarrollar estudios etnográficos en torno a las potencialidades y fortalezas vinculadas a los laboratorios de investigación y creación teatral feminista. Podría ser interesante analizar qué procesos organizativos y metodológicos son utilizados en dichos laboratorios para el abordaje de la concientización de género, qué contenidos y formas relacionales son activadas en dichos espacios colaborativos, qué niveles de incidencia tienen en los procesos de agenciamiento femenino. Estrategias de análisis vinculadas con los enfoques biográfico-narrativos, el uso de etnografías digitales, la investigación basada en la (auto)narración artística, las metodologías dialógico-comunicativas, parecen ser oportunas para enriquecer dichos trabajos y estudios diagnósticos.

Referencias bibliográficas

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a Kids Company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 233-250. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293510>
- Ballesteros, J. C., Sanmartín, A. y Tudela, P. (2018). *Barómetro juvenil sobre Vida y Salud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537684>
- Barron, B. (2006). *Interest and Self-Sustained Learning as Catalyst of Development: A Learning Ecology Perspective*. Human Development.
- Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28. <https://doi.org/10.3102/O013189X030007024>
- Bateman, T. y Coetzee, M. H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>
- Beth Gonzalez, J. (2018). Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>

- Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-actors*. Routledge.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cahill, H. y Dadvand, B. (2021). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Cantera, L. y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121-127. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n2a3>
- Coetzee, M. H. (2018). Embodied knowledge(s), embodied pedagogies and performance. *South African Theatre Journal*, 37(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/10137548.2018.1425527>
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (58-112). Gedisa.
- Crabtree, R. D., Sapp, D. A. y Licona, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Johns Hopkins University Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro y J., Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7357_d_Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 27(1), 109-133. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- Duffy, P. y Powers, B. (2018). Blind to what's in front of them: Theatre of the Oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445677>
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. Routledge.
- Enria, L. (2016). Co-producing knowledge through participatory theatre: reflections on ethnography, empathy and power. *Qualitative Research*, 16(3), 319-329. <https://doi.org/10.1177/1468794115615387>.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 106, 33-62. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Freebody, K. y Finneran, M. (2013). *Drama and social justice*. En M. Anderson. y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 47-63). Bloomsbury Publishing.
- Gallagher, K. (2000). The everyday classroom as problematic: A feminist pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 71-81. <http://www.jstor.org/stable/3202130>
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This: Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. Stenhouse Publishers.
- Gallagher, K. y Sahni, U. (2019). Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>.
- García, A., Hidalgo, M., López, C. y Román, M. R. (2018). Los micromachismos en los adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, 51, 144-153. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.51.16>.
- García-Huidobro Valdés, V. (2021). Teatro Aplicado y Pedagogía Teatral. En L. d. Canto Fariña., V. García-Huidobro Valdés., A. Sedano Solís. y Compañía la Balanza: Teatro y Educación, *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 57-112). Universidad Católica de Chile.
- Helbo, A. (2021). La metamorfosis del espectador y la competencia espectacular. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 35, 11-22. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/5074>
- Jackson, A. y Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Landy, R. J. y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. Palgrave Macmillan.

- Motos, T., Benlliure, V. A. y Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*. Ñaque.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R. y Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. En M. Finneran y K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). Routledge.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3). <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- O'Connor, P. (2013). Drama as critical pedagogy: Re-imagining terrorism. En M. Anderson. y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 125-134). Bloomsbury.
- Pradena-García, Y., Anguita-Martínez, R. y Fernández-Rodríguez, E. (2022). Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361346>
- Román, R. y Faepb, A. A. (2017). Juventud universitaria, micromachismos y relaciones de noviazgo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28, (74), 149-169. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/935/930>
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X0223956>
- Ruiz-Bueno, A. (2008). La mostra: alguns elements per a la seva confecció. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 7(1), 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez-Gruber, R. y Laespada-Martínez, T. (2021). Conducta antisocial y delictiva, violencia escolar y violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria - RECYT*, 39, 140-152. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.09
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y Ala. Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sloan, C. (2018). Understanding spaces of potentiality in applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1508991>
- Stahl, S. (2018). Acting Out to Call In: Practicing Theatre of the Oppressed With High School Students. *The Educational Forum*, 82(3), 369-373. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1457123>.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>.
- Villanueva Vargas, M. C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom* [Tesis de doctorado, Trinity College Dublin. School of Education]. Archivo digital. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pradena-García, Y., Fernández-Rodríguez, E. y Anguita-Martínez, R. (2023). Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43 149-164. DOI:10.7179/PSRI_2023.43.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Yasna Pradena-García. Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983186861. yasnapatricia.pradena@uva.es

Eduardo Fernández-Rodríguez. Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983184681. eduardo.fernandez@uva.es

Rocío Anguita-Martínez. Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén, 1; Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. C.P. 47011 Valladolid (Spain). Tfno: 983184339. rocio.anguita@uva.es

PERFIL ACADÉMICO

YASNA PRADENA-GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

Investigadora con orientación postdoctoral, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, en la Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, departamento de Pedagogía. Doctora por la Universidad de Valladolid dentro del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación investigando en la línea del Teatro Aplicado para la prevención de la violencia y la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

EDUARDO FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0001-8611-2510>

Profesor Titular de Universidad del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

En su actividad investigadora, ha desarrollado trabajos de distinta naturaleza en revistas nacionales e internacionales indexadas con la participación en el contexto de 8 proyectos obtenidos en convocatorias competitivas: 8 nacionales y 2 regionales, con la publicación de 30 artículos en revistas indexadas relacionadas con los campos del currículum, el análisis político de los discursos educativos, formación del profesorado, educación y alfabetización mediática, educación TICs y pedagogías críticas. Además de 4 capítulos de libro y 10 contribuciones en proceedings y libros de actas nacionales e internacionales.

Ha dirigido 6 tesis doctorales desde el año 2008, desarrolladas dentro del programa de doctorado del Departamento de Pedagogía y relacionadas con las líneas de trabajo de mi currículum.

ROCÍO ANGUITA-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Directora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (CEAEX). Y miembro de la Red Universitaria De Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (REUNI+D).

Su labor investigadora se ha desarrollado con la participación en 29 proyectos obtenidos de forma ininterrumpida desde 1990 hasta la actualidad en convocatorias competitivas: 3 europeos, 19 y 9 regionales. De todos ellos, ha liderado como investigadora principal dos proyectos nacionales y cuatro proyectos regionales. Ha publicado más de 30 artículos en revistas indexadas relacionadas con los campos de la educación, las TICs, y temáticas con enfoque de género e igualdad. Además de 5 libros, 12 capítulos de libro y 20 contribuciones en proceedings nacionales e internacionales. Ha dirigido y codirigido 13 tesis doctorales desde el año 2000, desarrolladas dentro del programa de doctorado del Departamento de Pedagogía y relacionadas con sus tres líneas de trabajo. En la actualidad coordina el programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.