

## **Ser "niña" o "niño" en La Escuela.**

### **Una mirada hacia las relaciones de género entre "adolescentes" a través de la corporalidad en el IES Torreblanca.**

Marta Fernández Martínez



**Trabajo de Fin de Máster  
Máster Universitario en  
Investigación Antropológica  
y sus aplicaciones (UNED)**

**Tutor: Ángel Diaz de Rada**

**Febrero de 2018**

## ÍNDICE

### 1. Introducción pág. 4

### 2. Justificación pág. 6

2. 1. Investigar las relaciones de Género en la Escuela pág. 6

2. 2. Poner la mirada en el cuerpo. Cómo ayuda el Teatro a hacer etnografía pág. 8

### 3. Torreblanca, "barrio periférico" pág. 14

4.1. Corporalidad, género, ocio y espacios públicos en Torreblanca: "la calle" pág. 18

4.2. Pautas educativas en las familias de Torreblanca en torno al género. El caso de la familia de "M". pág. 22

4.3. Género, adolescencia y ocio "fuera" de Torreblanca. La "calle" en Sevilla pág. 24

### 4. *Una chica y un chico de Torreblanca. Mapas relacionales*

4.1. *Roles conyugales y red.* Análisis de Elizabeth Bott pág. 40

### 5. Género y Escuela. Ser "niño" o "niña" en el IES Torreblanca pág. 43

5.1. El Taller de Teatro del Buen Trato, un espacio- tiempo particular para investigar las manifestaciones del género en el cuerpo pág. 44

5.1.1. Usos del tiempo y espacio. Un tiempo diferente, la "sesión" y un espacio diferente, el "salón de actos" pág 46

5.1.2. Liderazgos y grupo de iguales en Teatro del Buen Trato  
pág 57

5.1.3. Interacciones corporales, interacciones corporales violentas  
pág. 61

5.1.4. Escenario, protagonismo, exponerse pág. 66

5.1.5. En escena. Formas de representación corporal para "mujer" y para "hombre" pág. 72

5.1.6. Escenificación de la violencia de género pág. 75

5.1.7. Modelos influyentes en la escena: tendencias y corporalidad

pág. 80

5.5.8. Interacciones verbales que se producen en torno al género

pág. 87

5.2. Espacios- tiempos cotidianos en el IES Torreblanca. El aula y el cuerpo pág. 92

5.2.1. Usos del espacio y tiempo en "la clase" pág. 93

5.2.2. Liderazgos y grupos de iguales en la "clase" pág. 100

5.2.3. Interacciones corporales en "la clase" pág. 103

5.2.4. Modelos influyentes. Tendencias y corporalidad pág. 104

5.3. Los "pasillos". Relaciones de género en los espacios- tiempos "dentro- fuera" pág. 110

**6 Análisis de Teatro del Buen Trato: debilidades y fortalezas pág. 116**

**7. Consideraciones finales pág. 117**

**8. Bibliografía pág. 120**

**Anexos pág. 123**

## 1. Introducción

La inquietud por realizar este trabajo nace hace unos cinco años cuando un taller que trataba de trabajar las relaciones de género entre adolescentes a través del teatro se desplegaba como un espacio- tiempo particular donde los chicos y las chicas nos daban las claves de cómo eran esas relaciones de género entre ellos y ellas y de qué manera la Escuela tenía que ver en estos procesos culturales. Esto era y continúa siendo el Taller Teatro del Buen Trato, que se viene desarrollando en el IES Torreblanca (Sevilla) desde el curso 2012/2013 con grupos de 1º de la ESO en horario escolar y también en otros centros de educación secundaria como el IES Joaquín Romero Murube (Polígono Sur, Sevilla), el IES Diamantino García Acosta (Tres Barrios, Sevilla), o el IES Nuevo Centro en la localidad de La Campana (Sevilla). En 2017 también ha formado parte del Proyecto de Igualdad de la Mancomunidad de Municipios de Écija y atiende centros educativos en localidades como La Luisiana, Fuentes de Andalucía, Cañada Rosal, El Campillo o La Campana, siendo Teatro del Buen Trato una forma de trabajar la Coeducación a través de técnicas dramático- expresivas y Teatro Social. La continuación del proyecto ha supuesto que el taller se vaya adaptando a las necesidades que iban surgiendo por lo que los contenidos se han ido construyendo a medida que se tienen experiencias en el mismo. Este proyecto forma parte de una emergencia reciente de proyectos que trabajan las relaciones de género a través del Teatro en centros educativos. Parece que la escenificación y el trabajo con el cuerpo está desbancando a las charlas sobre violencia de género que se suelen dar en los institutos y se empieza a apostar por este tipo de experiencias más vivenciales, procesuales y dinámicas.

Dentro del Teatro, el Teatro Social y el Teatro del Oprimido<sup>1</sup>, son las metodologías principales en la que se basan las sesiones de Teatro del Buen Trato. El principal precursor del Teatro del Oprimido es Augusto Boal, quién en la época de los 70 empezó a desarrollar la metodología del Teatro del Oprimido en Brasil. En ella, y a través de la participación y el diálogo, se buscan formas de abordar las dificultades o de encontrar alternativas transformadoras más justas y solidarias, mediante juegos de rol, intercambio de papeles y diversas técnicas dramáticas. La expresión corporal, la gestión del conflicto, la experiencia comunicativa, la dimensión afectivo- relacional y el protagonismo del sujeto colectivo son algunas de sus señas de identidad. Bajo este sistema de premisas se articula la propuesta de Teatro del Buen Trato, así como de otros proyectos impulsados por otras plataformas, asociaciones y compañías de teatro que trabajan las relaciones de género a través de esta metodología.

---

<sup>1</sup>Patricia Trujillo (2016) diferencia entre “Teatro Social” y “Teatro de lxs oprimidxs” refiriéndose al primero como el “enfoque o paradigma centrado en las formas de relación durante la creación y la representación” y al segundo como “metodología concreta dentro del enfoque del teatro social...”

La experiencia en el IES Torreblanca ha facilitado una incursión más fluida en el barrio y en el centro educativo por la propia dinámica de trabajo que se viene dando desde 2012, en la que dicho taller forma una parte importante del proyecto de Coeducación cada año. Pero no es el único motivo de elección para la presente etnografía. Torreblanca posee la particularidad de ser de esos barrios que se debaten entre la periferia y el resto de la ciudad, de los que “está en Sevilla pero a las afueras”. Es por ello, que las relaciones de género aunque desiguales como en cualquier barrio de Sevilla, se sitúan entre “lo tradicional” y “lo moderno”, entre lo rural y lo urbano, entre el centro y la periferia.

Escoger al grupo de 1º de la ESO como grupo destinatario en los talleres de Teatro del Buen Trato, así como grupo objeto de estudio de este trabajo alude al hecho de la construcción de las relaciones de género en edades tempranas, (más tempranas que en 1º de la ESO), pero es en esta edad donde empiezan a entrecruzarse con más facilidad las relaciones de pareja e investigar cómo operan las relaciones de género en esta cuestión era una de las principales motivaciones para hacer este trabajo, ya que éstas continúan construyéndose bajo las premisas de violencias machistas.

La incursión en el campo atañe a varias esferas que transitan estos chicos y chicas: el barrio, la familia, la Escuela, siendo ésta última la principal que se ha tomado para realizar la mayoría del trabajo de campo, y dentro de ésta, el taller de Teatro del Buen Trato ha sido el espacio- tiempo más visitado, aunque también han estado presente el aula y lugares como “los pasillos”, “la puerta” o “el recreo”. El taller consta de dos sesiones de dos horas, por las que han pasado los siete grupos de 1º de la ESO del IES Torreblanca. Durante los cursos anteriores a 2016/ 2017 los/as educadores/as-facilitadores/as<sup>2</sup> hemos sido principalmente Jesús Álvarez Ortiz y yo, Marta Fernández Martínez, pero durante el curso en el que se ha llevado a cabo la investigación (2016- 2017) María Rodríguez Díaz ha formado parte del equipo y mi papel ha sido el de observadora de lo que ocurría, sin que ello signifique que he pasado desapercibida. Mi presencia ha sido importante y al inicio de cada sesión explicaba por qué estaba allí.

El método etnográfico en la Escuela de Ángel Díaz de Rada, las aportaciones de Augusto Boal y Patricia Trujillo en lo que se refiere a Teatro Social y otras autoras y autores como Elizabeth Bott o James Lull han sido las principales guías para realizar este trabajo de fin de máster. La perspectiva feminista presente en estas autoras y en otras como Marcela Lagarde o Lila Abu- Lughod ha supuesto también una referencia de la cual no alejarse tanto en el trabajo de campo como en la representación.

---

<sup>2</sup>Esta forma de identificarnos, “educadores/as- facilitadores/as”, es propia del taller Teatro del Buen Trato

Hemos partido del siguiente *signo* como *centralidad*: *las relaciones de género entre adolescentes del IES Torreblanca y su manifestación en el cuerpo*, para a partir de ahí ir desgranando otras centralidades y aspectos susceptibles de análisis a partir de ésta, como el barrio, la familia, los mapas relacionales, los liderazgos, las interacciones corporales, los mass media, la escenificación de la violencia de género, los estereotipos de género o las interacciones verbales en torno al género.

En todo el proceso se ha puesto en valor el lenguaje *emic* de los chicos y chicas de Torreblanca, comenzando por el título, *ser "niña" o "niño" en la Escuela*. También se ha tenido en cuenta que el concepto *adolescencia* es una construcción cultural. Así, Libertad González Abad pone la atención en la "necesidad de hablar y concebir diferentes "adolescencias" y "juventudes", según la premisa que establece que ambos conceptos son una construcción sociohistórica, cultural y relacional, producto de la sociedad moderna y en permanente cambio y proceso de resignificación" (Feixas, 1998; Dávila, 2004, en González, 2016). Las significaciones que se producen durante la pubertad no son iguales en todos los contextos socioculturales. Estudiar el entorno en el que se inscribe nos ayudará a comprender de qué manera adolescencia y sociedad se relacionan.

## **2. Justificación**

Hay dos ejes principales desde los que arrancar que justifiquen el presente trabajo. Uno de ellos es porqué investigar las relaciones de género en la Escuela y porqué investigarlas poniendo la atención en la corporalidad a través del taller de teatro.

### **2. 1. Investigar las relaciones de Género en la Escuela**

Para desgranar qué nos lleva a investigar las relaciones de género en la Escuela, en nuestro caso, toca situarnos en el IES Torreblanca, así como en otros institutos donde vengo desarrollando mi labor como educadora/facilitadora de Teatro Social aplicado al trabajo de las relaciones de género, y constatar que las relaciones de género entre adolescentes no son igualitarias. Esto es fruto de plantearse esta pregunta consultando las aportaciones previas existentes en el conjunto del trabajo propio realizado en éste ámbito durante cinco cursos académicos a través de la metodología citada, el Teatro Social.

Estas desigualdades están también presentes en la sociedad de la que forma la institución de la Escuela, tal y como la concebimos en las sociedades modernas. Ahora bien, la emergencia de casos graves de violencia de género y desigualdades que tienen que ver con las violencias machistas en edades tempranas hacen necesario un estudio que gire en torno a cómo se relacionan estos/as jóvenes, dónde radican las desigualdades, qué estereotipos de género

se están manejando y qué tiene que ver la Escuela con ello como una de las principales esferas de socialización en nuestras vidas. “La premisa de que las desigualdades entre hombres y mujeres son, en buena medida, resultado de diferencias establecidas y perpetuadas a través del sistema educativo” (Jordan, 1995) es una realidad con la que contamos a la hora de emprender esta investigación. Ahora bien, dar claves de cómo establece y perpetúa la Escuela estas desigualdades es la labor que nos toca desvelar con el análisis de las relaciones de género de estos chicos y chicas, en concreto, los/as de 1º de la ESO en el IES Torreblanca (Sevilla). Para ello, el taller de Teatro del Buen Trato es una mirada desde la que acercarnos a esta realidad, taller que tiene como fin precisamente trabajar las relaciones de género, cuya presencia en los planes de estudio de este instituto es significativa, ya que partimos de la preocupación que existe en torno a las desigualdades de género por parte del profesorado y los AMPAS y también del alumnado quienes sufre diferentes opresiones en diversos grados por rechazar estereotipos relacionados con su identidad de género. Pero, ¿estas actuaciones son suficientes? ¿hasta dónde llega el Taller de Teatro del Buen Trato? Estas son algunas de las preguntas desde las que partimos.

Para situarnos, hay que tener en cuenta que la Escuela a estas edades (12- 13 años) no es un contexto que dependa de la elección libre de estos/as chicas. La Escuela es obligatoria, por el contrario, serían absentistas lo cual está regulado legalmente. A diferencia de lo que ocurre en otras esferas cotidianas donde hay cierta elección como un trabajo, una pareja o un grupo de amigos, aunque estas esferas ejerzan una acusada presión social, cuentan con la libre elección. En la Escuela, no. No pueden rechazarla porque por ejemplo no se encuentren bien en cuanto a las relaciones de género que se establecen en ella, sino que debemos lidiar con las realidades que en ésta se den. Además la Escuela en este sentido ejerce poder para validar o castigar estas realidades construyendo así una parte importante de nuestra socialización. Por ello, centrarnos en la Escuela se hace necesario, para saber cómo operan sus lógicas en la identidad de estas personas.

Acercarnos a esta realidad desde la Antropología supone servirnos del método etnográfico. Permite adentrarnos en el estado de la cuestión, dando cuenta de la complejidad y la diversidad de las relaciones sociales que se quieren comprender. La complejidad y la diversidad en la Escuela no sólo se emprende haciendo etnografía en el lugar físico donde está ubicada la Escuela como tal, sino acercándonos a otros elementos socializadores que forman parte de ésta, y son “variables no escolares” (Gomez Dacal, 1985, citado por Díaz de Rada, 1996) como es la familia, el barrio y el grupo de amigos/as o compañeros/as dentro y fuera de la Escuela. Para ello, otra de las premisas que marcan este trabajo radica en que “uno de los rasgos más llamativos de la institución escolar de la modernidad es que, en su concreción histórica, se presenta idealmente como un sistema universal” (Díaz de Rada, 1996), como si fuera

válida “para transmitir todo tipo de conocimiento sistematizable” (Díaz de Rada, 1996) y de esta manera establecer un sistema instrumental y totalizador. De esta manera se desestiman otros ámbitos relacionales de las personas que afectan a la vida en la Escuela y cómo ésta está relacionada con esos otros ámbitos relacionales. Esto nos lleva a pensar en la diversidad de las relaciones humanas, las cuáles no casan con los actuales planteamientos totalizadores que se emiten desde la Escuela, en nuestro caso, en el IES Torreblanca.

La Escuela está permeada por las relaciones de género desigualitarias, las cuáles encuentran en la Escuela una estructura con tal poder que permite que se transmitan y se perpetúen.

## **2. 2. Poner la mirada en el cuerpo. Cómo ayuda el teatro a hacer etnografía**

En el trabajo de campo se nos abre un espacio idóneo para la observación con la mirada puesta en lo corporal y las relaciones de género. Se trata de *la escena*, concretamente las sesiones del taller de Teatro del Buen Trato, en el que además de trabajar desde lo corporal por la naturaleza propia de hacer teatro, está enfocado a educar en torno a las relaciones de género.

A lo largo del trabajo de campo podemos encontrar tanto el uso de técnicas como la observación, como algunas entrevistas, pero ha sido la observación la más utilizada porque desde el inicio se pensó que con estas edades es más difícil que con soltura a las entrevistas y ya hay sobrecarga de lo oral en la Escuela, por lo que una observación de la corporalidad puede ser más rica. En el transcurso del trabajo de campo, la observación de la corporalidad cobró bastante sentido y dentro de ésta, las observaciones realizadas durante el taller de teatro, haciendo del taller un lugar para observar estas cuestiones de género y otras cuestiones significativas que conforman la identidad de estos/as chicos/as, haciendo del teatro un espacio-tiempo que se acerca a una herramienta etnográfica. No obstante, las entrevistas forman parte del trabajo de campo, técnica que nos ayuda a *triangular* la información que desprendieron las observaciones.

Si cruzamos la Antropología con el Teatro, los resultados son muy diversos. Por un lado, da lugar a una disciplina como la Antropología del Teatro, centrada en dar cuenta de cómo es el teatro en diferentes contextos socio- históricos y cómo ello ha influenciado el transcurso de las diferentes culturas.

Por otro lado, están todos los trabajos sobre teatro y ritualidad, centados en ver cómo el teatro se acerca “a uno de los ejes centrales de la disciplina antropológica, *el ritual*, desde una mirada idealizadora y bajo el supuesto de



reencontrar allí su origen, su esencia y su funcionalidad en correspondencia con su sentido social” (Pallini, 2011).

Uno de los representantes más importantes de teatro y ritual es Goffman. Para Goffman, “cualquier persona, en una situación de interacción determinada, es un actuante que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta expresiones con el fin de controlar las impresiones de ese público” (Rizo, 2011).

La Antropología Teatral es bien diferente. Se trata de un término acuñado por Eugenio Barba junto a Nicola Savarese y Ferdinando Taviani. Aparece en *La Canoa de Papel: tratado de Antropología Teatral (La Canoa di Carta)*, publicado en 1993, que es un tratado sobre las condiciones pre-expresivas de la actuación. Esta antropología teatral da lugar a vértices interesantes para este trabajo. Así de la Antropología Teatral nos quedaremos con las aportaciones de Ruffini (1986) quien defiende que la noción clave de la antropología teatral es el nivel *pre- expresivo* (solo la presencia, la que precede a la expresión), porque esto ya pertenece a la “situación extracotidiana de representación”, precede al cómputo final de la expresión. La presencia carece de significado aún, se trata de la seducción de ser objeto de las miradas. Separa lo real de lo ficticio, el escenario del público, da lugar a la representación, con la que se juega tanto en el taller.

En la expresión hay “tres leyes o líneas de acción” (Ruffini, 1986): “la alteración del equilibrio” (en lo cotidiano no supone un esfuerzo, en el teatro incluso hay un equilibrio “de lujo” como poner puntas en el teatro libanés en contraposición a la fuerza de gravedad), “la dinámica de las oposiciones” (se usa en lo cotidiano en situaciones que requieren un empeño excepcional de energía como agacharse para dar un salto, pero en lo extracotidiano está siempre, así el movimiento es regulado por contrastes, en oposición a la inercia, cambiando trayectorias y velocidades) y “la ley de la coherencia incoherente” (todo lo incoherente en la alteración del equilibrio y en la dinámica de las oposiciones ha de ser usado con coherencia).

En lo *extracotidiano* según Barba (1981), el cuerpo se comporta de una forma anómala, se trata de una *nueva colonización del cuerpo*. Todo esto quiere decir que la presencia es artificial, que esta artificialidad requiere de un aumento de energía, y que este aumento debe ser controlado. Este plus de energía es la seducción propia de la presencia, pero “esta artificialidad no puede ser artificio. Pero no es antinatural, es otra naturaleza” (Barba, 1981).

Pues bien, la conjugación de estas tres leyes o líneas de acción propias del teatro, de una *situación extracotidiana de representación*, se dan con una mayor o menor medida en Teatro del Buen Trato gracias a la puesta en escena. Y es esta extracotidianidad, la que nos permite observar comportamientos y relaciones que en el aula o en otros espacios- tiempos

cotidianos no se dan. Así, ese aumento de energía del que habla Barba, es fácilmente observable en cuanto el alumnado del taller de teatro se sube al escenario. El taller de teatro, provee de este espacio escénico para que se de ese plus de energía, como uno de los elementos que aporta Teatro del Buen Trato.

Augusto Boal (1990) hablaba del escenario como “un microscopio” de las relaciones humanas, es un “espacio centrípeta que atrae, porque hacía él converge toda la atención de los espectadores”. Esto nos facilita la atención a la hora de hacer etnografía, por lo que tenemos un segundo elemento, la *atención centrípeta*.

Y un tercer elemento que nos pone de manifiesto el teatro, la puesta en escena, es la incomodidad propia de la *situación extracotidiana de representación* que hacen emerger comportamientos y relaciones difíciles de maquillar, paradójicamente. Estar en el escenario da lugar a estar expuesto/a, lo cual da lugar a vergüenzas, que se pongan en entredicho determinados estatus y roles de las personas de “la clase”, se compromete, en definitiva, la imagen que proyectamos en los demás personas. Este hecho, tratándose de adolescentes, como en el caso de nuestro grupo de estudio de Torreblanca, se intensifica ya que están en un periodo donde la conformación de la identidad y de la pertenencia son claves. Atañe precisamente al “rol relacional” (Bott, 1990), formado por aquellos aspectos de una relación que supone expectativas recíprocas de comportamiento de una persona respecto a otra. Al trabajar con el cuerpo en teatro, y más aún en Teatro del Oprimido, se democratizan las voces, es decir, las personas que suelen tener un alto grado de toma de la palabra se silencian y la expresividad del cuerpo “habla”. Hay veces que algunas personas acaparan la palabra en los grupos. En Teatro del Oprimido se tratar de *hacer*. De hecho, hay toda una técnica dentro de ésta disciplina que es el Teatro- Imagen.

Podríamos estar hablando de un cuarto elemento si atendemos a Libertad González Abad (2015) quien habla sobre procesos artísticos con adolescentes, y dice que el arte lo entenderán como “un elemento de apoyo que, en su función simbólica, les va a servir para contactar consigo mismos, con los otros y con su entorno, de una manera segura y poco amenazante” (Erkolathi y Nyström, 2009, en González, 2015). Así entendemos el taller de Teatro del Buen Trato como un entorno seguro en que el alumnado se siente con la libertad de expresar con su voz y cuerpo aspectos que quizás no expresa de forma orgánica en el aula o en otros contextos. Según González (2015), mediante un proceso de creación teatral con adolescentes hay tres dimensiones que se modifican en este contexto:

1. La percepción (¿quién soy?): irán descubriendo quienes son ellos y cómo es el mundo en el que viven

2. La vinculación (¿quién eres?): el espacio transicional conlleva la asunción de roles y actitudes distintos de los vivenciados en otros momentos de la vida. Esta alteración del orden previamente establecido implica una serie de encuentros, capaces de acercar a una personas que fuera del proyecto son antagonistas.

3. Lenguaje analógico y dialógico (¿qué digo?): esto nos lleva a otras de las fortalezas de los proyectos artísticos- creativos para la intervención social. La comunicación, el lenguaje hace tiempo que se constituyó como el eje del trabajo con las personas. Pero bien sabemos que hay situaciones y momentos vitales en los que las personas expresan verbalmente sólo una ínfima parte de sus vivencias.

De ahí que se le haya dado más cabida a las observaciones que a las entrevistas al menos entre los adolescentes que forman parte del grupo de estudio.

“El arte se consolida en lo psicosocial como un medio comunicativo que ayuda a expresar material complejo de manera sencilla” (Gussak, 2007, citado en González, 2015). El lenguaje que ofrece el trabajo artístico se basa en el juego metafórico; es capaz de concretizar lo abstracto; ofrece una imagen determinada, clara y eficaz que, sin embargo, “transmite una sensación multidimensional representativa de la complejidad real” (González, 2015). Por ejemplo, cuando jugamos con las alturas en el Taller de Teatro del Buen Trato para escenificar determinadas posiciones de poder.



Foto 1: Ejercicio de Teatro- Imagen en Taller de Teatro del Buen Trato del curso 2015/2016

O cuando en Teatro del Buen Trato se trabaja la desmitificación de estereotipos de género y para ello se juega con la *etiqueta* porque en éstas están basadas en nuestras relaciones y comportamientos. Con esto quiero decir que hacer teatro con este grupo de adolescentes puede suponer “la transmisión de una sensación multidimensional representativa de la complejidad real” (González, 2015).

Otro de los vértices resultantes de cruzar Antropología y Teatro se enmarcan dentro de lo que supone hacer Teatro del Oprimido. Esta metodología presente en el Taller de Teatro del Buen Trato tiene dos formas de relación posibles con la Antropología, ya que las convergencias entre Teatro del Oprimido y Antropología son abundantes, sobre todo, en lo que se refiere al método.

La primera de ellas, es la que alude a la fórmula *Antropología > Teatro del Oprimido*. Esto es, poner la etnografía al servicio del T.O. para construir historias. A través de las “contadas de historias” (Trujillo, 2016), de la narración de experiencias vividas de las actrices y los actores, se llega a *los deseos* de las protagonistas, entendiendo el deseo como “una preferencia objetivada a través de la cultura”, según Antonio Mandly. Esta información se sistematiza, de manera que se crea un sólo deseo para el grupo de actrices y actores que interpretarán la pieza de teatro. De esta manera, se hace primero un diagnóstico del grupo para luego volcar esa información en la sistematización y quedarnos con los puntos clave de la historia. En Teatro del Buen Trato este proceso tiene lugar cuando los chicos y chicas hacen *la contada* de historias de opresión vividas u observadas donde esté presente preferiblemente un conflicto que tenga que ver con las relaciones de género. En subgrupos se cuentan estas historias y después de ver qué tienen en común estas historias y qué quieren cambiar de esta situación, cuál es *el deseo*, se construye una sólo historia que representar. Esta sería una sistematización rápida que se hace en Teatro del Buen Trato, donde la falta de tiempo hace que este proceso no sea del todo adecuado. Pero, por ejemplo, en la *Escuela de Teatro enfocado a la intervención socio-educativa de Salamandra* (Cía de Teatro Social), hemos colectivizado las historias de la siguiente manera: después de hacer diversos ejercicios y dinámicas que favorecían poner afuera las emociones y *el deseo*, llegamos a hacer *contadas de historias* que tenían que ver con género y familia en la mayoría de los casos. Estas historias después se escribieron y se sistematizó la información en cuadros atendiendo a los siguientes ítems: dónde, cuándo, tema, con quién, emociones descritas, emociones que transmite. Esto dio lugar a que las historias se situarán por mayoría en entornos familiares o amigos/as, que tuvieran que ver con un deseo de contacto con la naturaleza. Con los datos recabados en la sistematización *el deseo*, que es la piedra angular de toda obra de Teatro Social o Teatro del Oprimido, lo tenemos. Patricia Trujillo (2016) de hecho, lo denomina “método etnográfico”, cuando habla del método de creación de la pieza. Hay otras herramientas que se usan en Teatro Social como pueden ser las historias de

vida para la creación de personajes. Con un ejercicio de escritura creativa se puede llegar a escribir la supuesta historia de vida del personaje. Esto nos ayuda a situarlo, a saber de dónde viene, qué le gusta, cuáles son sus relaciones...Y para construir las relaciones de personajes de la historia que se quiere contar en la pieza también son útiles dinámicas/ herramientas como los mapas relacionales. A través de una dinámica llamada “la rueda” los personajes pueden improvisar interrelacionándose para construir el fondo de las relaciones de éstos, lo que ayuda a conocerlos mejor y a obtener material para construir la pieza.

La segunda de ella, sería la fórmula *Antropología < Teatro del Oprimido*, que trata sobre las formas que tiene el teatro de estar al servicio de la Antropología y que en el taller de Teatro del Buen Trato también está presente y se refiere a todo lo que da el teatro y el espacio escénico en relación con la “situación extracotidiana de representación” de la que habla Ruffini (1986), que nos sirve para hacer observaciones de cómo funciona el grupo en determinados aspectos. En nuestro caso, vemos a través del teatro cómo son las relaciones de género entre los/as adolescentes de 1º de la ESO del IES Torreblanca.

Como hemos comentado anteriormente, el espacio escénico, sobre todo, haciendo Teatro del Oprimido, da la posibilidad de que las voces se callen para dar paso al cuerpo. De esta manera los roles que más acaparan la palabra desaparecen en la mayoría de los casos. Para hacer observación, en este caso, de las relaciones de género, el foco de atención hacia el grupo se abre. Deja ver otros cuerpos y el lenguaje corporal tiene más espacio, más foco para “hablar” y es que ocurre a veces que cuando nos intalamos en la palabra, la labor de observación se vuelve a veces ardúa debido a la acaparación que tienen algunas personas. Hay que estar prestando atención a los silencios, que son bastante significativos, pero a veces resulta difícil interpretar estos silencios. Si todos/as disminuyen la palabra y más aún tratándose éste de un trabajo donde pretendemos ver la manifestación de las relaciones de género en el cuerpo, la escenificación ayuda. Y no sólo que se trate de un espacio-tiempo que ayuda a afinar nuestra lupa, sino que la elección de historias, de papeles, el uso del espacio, la escenografía y el atrezzo elegidos, las dinámicas que se dan en el grupo...todo ello supone una fuente de información de cómo nos relacionamos. En definitiva se da lugar a un descubrimiento de cómo bascula el grupo relacionamente.

Teatro del Buen Trato es la aplicación de un caso, pero la relación entre Antropología y T.O. se puede ver en otro tipo de talleres de teatro donde esté implícita la participación y la creación colectiva, sobre todo en la segunda dirección (*Antropología < Teatro*), casi siempre ocurre, es inherente a hacer T.O., es decir, se usa el método etnográfico, se hace trabajo de campo con las contadas de historias, con juegos y dinámicas grupales, con ejercicios

corporales, etc...para hacer diagnóstico y para hacer una síntesis de qué quiere representar el grupo, qué *deseo* o *conflicto* tiene.

### 3. Torreblanca, "barrio periférico"

"Yo vivo en un barrio,  
barrio periférico,  
donde los niños tienen la mirada  
nublada,  
como los viejos,  
y sus hermanas llevan moños muy  
altos .  
Donde hay paredes en las que pone  
"pa to las perras",  
pererras que luego se montan en una  
moto  
y van a parar al paritorio, todas  
juntitas,  
porque yo vivo en un barrio,  
barrio periférico,  
donde las niñas chicas  
salen a hacer la compra en pijama  
y ya tienen hijos que hacen cortes  
de manga.  
Yo vivo en un barrio,  
barrio periférico,  
con el hilo musical de los coches  
talegueros,  
los "aradios" de madrugada,  
los cánticos flamencos en portales,  
la "niña, sube, que te a pegar la  
máma",  
los helicópteros que dan vueltas y  
vueltas  
buscando a los que venden el  
polvito de las hadas.

La jungla pelá y mondá,  
las voces de los niños que venden  
chatarra.  
Yo vivo en un barrio,  
barrio periférico,  
barrio lorquiano,  
lleno de Bodas de sangre y  
Bernardas Alba.  
  
Pero también vivo en un barrio,  
barrio periférico,  
donde se puede hablar  
de Nietzsche, Baudelaire o  
Strindberg,  
donde hay un plato de más  
y un espacio para mis palabras,  
y para las tuyas,  
donde no tienen ellos  
pero donde tendrás tú si llamas a  
una puerta.  
Donde el panadero cuelga la bolsa  
de pan  
en los picaportes,  
donde los universitarios cogen el  
autobús  
dos horas antes,  
y luego les dan clases particulares  
a los hijos de las del moño alto y el  
pijama,

que pueden pagarlo porque limpian  
baños

desde las 6.00 de la mañana.

Yo vivo en un barrio,

barrio periférico,

donde hay manos de cemento,

y pieles de cuero,

y abuelos rojos que levantaron el  
canal

porque estaban presos,

donde te pueden partir un diente o  
dos o tres,

pero también donde aprendes,

donde aprendes, donde aprendes

a enfrentarte, a limpiarte el culo,

a curarte las heridas, a no fiarte,

a creer en tu lucha, que es nuestra  
lucha.

Yo vivo en un barrio,

barrio periférico,

donde todo el mundo se mira a los  
ojos

para cagarse en los muertos del  
otro.

¿Y qué hay más hermoso que tener  
sangre en la lengua y

el valor para escupirla porque te  
sientes guerrera gracias

al piso de 40 metros con cinco  
personas dentro, que está

allá lejos,

en la periferia?"

*Yo vivo en un barrio (A mi Torreblanca querida)*, Noelia Morgana (2015)

De esta forma describe la poeta Noelia Morgana su barrio, Torreblanca, en el que solo basta con dar un paseo para entender a quiénes se refiere cuando habla de las del "moño alto", chicos y chicas con su estética particular, calles con gente, casitas bajas, descampados, pequeños comercios y las plazas y los parques como lugares de encuentro de la vecindad.



Foto 2: Tres mujeres pasan la tarde en un banco del Canal<sup>3</sup> (Torreblanca)

<sup>3</sup>Al explicarles que estaba haciendo un "trabajo" sobre el barrio, dijeron: "está muy bien eso de hacer un trabajo sobre el barrio", "Torreblanca es un barrio de trabajadores", "yo lo único que he hecho es trabajar toa mi vida".

Un barrio que se describe por su situación geográfica, a las "afueras de Sevilla", colindado por otros elementos urbanísticos periféricos como la autovía A-92, el barrio de Sevilla Este, polígonos industriales y tierras de cultivo. Está acotada por carreteras y campo. De hecho, a menudo, se ve al final de la calle, el campo o los coches a toda velocidad por la autovía. Sevilla Este, es muy diferente a Torreblanca por lo que la línea divisoria además de física se dibuja en el imaginario colectivo de las gentes de uno y otro lugar. Sevilla Este tiene grandes avenidas, edificios nuevos y cuidados construidos con materiales de calidad, semáforos, gimnasios, restaurantes de franquicias, el Palacio de Congresos, un apeadero ferroviario, el Centro Comercial Zona Este integrado dentro del barrio y muchas zonas verdes. En Torreblanca apenas hay zonas verdes, hay descampados y son lugares más usados de zona de encuentro que las llamadas zonas verdes que decoran Sevilla Este. En Torreblanca, las mujeres suelen ir "a la gimnasia", mientras que en Sevilla Este van a Pilates o a Yoga, por citar algunas de las diferencias más llamativas y que dan una primera panorámica de los usos del tiempo de las mujeres en el barrio.



Foto 3: Mapa satélite de Torreblanca. Fuente: Google Maps.

Esta ubicación, en la periferia, le da a Torreblanca una identidad particular porque aun encontrándose en Sevilla, sus vecinos y vecinas no se sienten de esta ciudad y se escuchan frases como "ir a Sevilla" para decir que van al centro de la ciudad, que se encuentra a unos 20 minutos en coche. En Sevilla, esta distancia en coche es lejana y los dos recorridos que llegan desde el centro hasta Torreblanca, la autovía A-92 o por la Avenida Montes Sierra, por Sevilla Este, dan la sensación de lejanía. En el primer caso, el hecho de transitar por una autovía te traslada literalmente a las afueras de la ciudad y, en el segundo caso, la estética propia de Sevilla Este es como un corte entre centro y periferia. Es una zona extensa, donde el tráfico se acelera y pronto



entiendes que te estás dirigiendo hacia las afueras de la ciudad, el "barrio residencial" por excelencia de Sevilla.

La identidad dentro del barrio se rige por varias líneas divisorias que hacen a las personas identificarse de una parte u otra. Estas líneas son "el Canal"<sup>4</sup>, construido por presos políticos de la dictadura franquista, un "lugar que conoce todo el mundo en Torreblanca", según Víctor<sup>5</sup> (vecino de Torreblanca), la A- 92, que separa al barrio en dos dejando a un lado la mayor parte del barrio y al otro lado, "Las Lumbreras" y otra línea divisoria es la que da comienzo a Torreblanca, La Nueva, donde hay pocas tiendas, más zonas de descampados, edificios en peor estado. Todas estas zonas parecen confluir en la "Avenida del Médico"<sup>6</sup>, una avenida muy transitada de automóviles y de viandantes, con pequeños comercios: carnicerías, tiendas de ropa, barberías, tiendas de comestibles, mercerías, estanco, droguerías, bancos, tiendas de chucherías, fruterías y varias farmacias.

Torreblanca no está dotado con muchas infraestructuras públicas si lo comparamos con otros barrios de la ciudad como Macarena o Casco Antiguo. Tampoco se desarrollan en el barrio muchos proyectos sociales. De hecho, una técnica de Servicios Sociales de Torreblanca, me informa de que "no suelen llegar proyectos de este tipo, y por ejemplo, en Polígono Sur si es un barrio que disfruta de este tipo de proyectos. Torreblanca es un barrio invisible, cuando hay muchas necesidades desatendidas, Torreblanca es un barrio especial".

De la particularidad periférica también habla Víctor cuando me cuenta que antes de ir a vivir a Torreblanca cuando era pequeño se imaginó que sería como San Pablo, pero que con el tiempo entendió que no, que "Torreblanca era otra cosa, era como un pueblo". Estas sensaciones de aislamiento, de particularidad, de periferia, de invisibilidad en varias ocasiones me han sido transmitidas, las cuales también he experimentado con mis incursiones en el barrio. "Las periferias ocurren lejos de lo estándar, de lo oficial, de lo común: son rincones de la vida a los que apenas nos atrevemos a mirar, pero donde existe una magia inusual y desconocida" (Cavolo, 2017).

La percepción de Torreblanca en el imaginario colectivo fuera de Torreblanca, refiriéndonos a este como el construido en las personas de Sevilla, se podría concretar en la afirmación de que "Torreblanca está lejos", en cuanto a la

---

<sup>4</sup>Ya en el siglo XIX se pensaba en su construcción, pero por ser una obra de tal magnitud, no fue hasta 1940 cuando se inició su construcción, que se concluyó en 1962. La obra se llevó a cabo por presos políticos de la dictadura franquista, a "pico y pala", siguiendo la política de Redención de Penas por el Trabajo, llegando a contar con 2.000 presos. A lo largo de su recorrido se jalonaban campos de trabajo como en Los Merinales, El Arenoso y La Corchuela en Dos Hermanas, asimismo los familiares también crearon poblados en Torreblanca y Valdezorras, en Sevilla, Quintillo en Dos Hermanas o El Palmar de Troya, en Utrera. En el año 2006 al tramo comprendido entre La Rinconada y Dos Hermanas se le cambió la denominación por "Canal de los Presos".

<sup>5</sup> Víctor es vecino de Torreblanca, tiene 23 años, antiguo alumno del I.E.S. Torreblanca y actual estudiante del M.A.E.S. (Máster Universitario en Profesorado de Secundaria), haciendo las prácticas en el I.E.S. Torreblanca durante el curso 2016/2017. Me acompañó a dar un paseo caminando por el barrio.

<sup>6</sup> Denominación *emic*. Ya no se encuentra allí el centro de salud. Su denominación institucional es Calle Torremegía.

situación y en cuanto a sus características, a cómo son sus gentes y sus dinámicas. Torreblanca está estigmatizada, "tiene mala fama".

Hay varios barrios de Sevilla de los llamados "marginados". Estos serían Polígono Sur, Los Pajaritos y el tercero sería Torreblanca, vinculada a la venta de hachís, lo cual posiblemente sea verdad, pero sus vecinos y vecinas se esfuerzan para que Torreblanca sea más que esa etiqueta. Una de las entrevistadas, vecina de Torreblanca me contaba, refiriéndose a un episodio en el que un trozo de techo se cayó de la escuela de sus hijos: "les pregunté que por qué había pasado aquello y me dijo que porque éramos un barrio conflictivo. Yo entiendo que es un barrio conflictivo, pero todos no somos iguales, pero esto es por falta de mantenimiento..." "Yo trabajo en Alcosa porque mi madre vive allí pero en algunos trabajos yo no he podido decir que soy de Torreblanca", aunque también afirma que el barrio está fatal y que no se respeta nada ("las condiciones en las que está el barrio no me gusta...el barrio está fatal"). También es llamativo el comentario de una usuaria en el Centro de Servicios de Sociales cuando decía que "la gente se dedica a robar". Esta autoimagen del barrio posiblemente esté construida en parte por la imagen que se tiene del barrio desde fuera, con los discursos en negativo arrojados sobre el barrio, pero la otra parte está construida por las vivencias de estas vecinas que tratan de proteger a sus hijos/as de los elementos peligrosos del barrio. Aquí de lo que tratan de escapar es la etiqueta, de la mala fama, ya que las etiquetas son homogeneizadoras e intentan defender que no todos/as son iguales.

### **3.1. Corporalidad, género, ocio y espacios públicos en Torreblanca: "la calle"**

"La calle" en Torreblanca se despliega como el lugar donde tiene cabida el ocio y el encuentro entre vecinos/as, entre amigos/as, entre compañeros/as de clase y entre familias. Es el espacio urbano compartido, el cual en Torreblanca es muy significativo, porque se hace bastante uso de este, los sectores de la población se reparten este espacio y en este se dan interacciones que dan lugar a las dinámicas del barrio. Uno de los espacios más concurridos de "la calles" es "El Canal", en el cual hay un parque donde juegan niños y niñas, donde los y las jóvenes se sientan en los bancos a charlar, comer pipas y beber "litros"<sup>7</sup> (no todos/as), lugar para contar historias de miedo, muchas de ellas relacionadas con el mismo canal, según Víctor; de los primeros amores furtivos, ya que algunos bancos no se encuentran tan a la vista, aunque también hay personas de otras edades como las mujeres del banco de la Foto 2 u hombres también mayores que se suelen sentar separados de las mujeres.

Dentro de este espacio público sorprende el Centro Cívico, edificio muy moderno, donde, entre otras actividades, las mujeres "van a hacer la gimnasia", con sus mochilas de carrito. Estas mujeres tienen entre 50 y 70 años y su

---

<sup>7</sup> "Litros" se refiere a botellas de un litro de cerveza

cotidianeidad se desarrolla en gran parte en hacer recados, hacer la comida, comer, dormir la siesta e "ir a la gimnasia" por la tarde<sup>8</sup>. Sin compararnos esta estampa con la estampa análoga en Sevilla Este, encontramos mujeres que van a yoga o a Pilates, llevan su esterilla en la mano, son más jóvenes, van maquilladas y con ropa deportiva del *Decathlon*. Y es curioso, porque una estampa de la otra están separadas por muy poco espacio físico, pero son barrios bien diferentes.

En el barrio hay otros edificios públicos como el Centro de Servicios Sociales (U.T.S.), "donde está la trabajadora social", según una vecina del barrio a quien le pregunté. A este edificio suelen acudir más mujeres que hombres. Se atienden necesidades sociales y otro servicio al que acuden es el PIM (Punto de Información de la Mujer), pero está fuera del barrio, en Sevilla Este. Hay que tener en cuenta que las personas que trabajan en estas instituciones no son del barrio, al igual que ocurre con los equipos docentes de los centros educativos. De este grupo, algunas personas han conseguido vivir el barrio, involucrarse con él y otras personas, no.

Las personas jóvenes, no suelen salir mucho del barrio. De vez en cuando van a lugares del centro de la ciudad como los centros comerciales, pero en pocas ocasiones. Hay un *McDonalds* en la carretera al que muchos jóvenes acuden a comer. Por ejemplo, en el caso de los hijos de "M", el padre de los chicos los lleva y los recoge, dándole su tiempo de independencia para que disfruten con sus amigos. También hay un bar donde venden baguettes dentro del barrio, al que suelen ir también muchos jóvenes. Un bar donde venden baguettes (no bocadillos) puede ser un lugar al que los jóvenes les conecte con el cosmopolitismo, con una forma de comer propia de la ciudad o un acercamiento a la comida internacional que se muestra en los medios de comunicación y en la publicidad. Ocurre en los pueblos pequeños cuando, por ejemplo, han abierto una pizzería, un bar de kebabs o una hamburguesería, el público consumidor ha sido mayoritariamente joven. Los y las jóvenes ven en la comida rápida e internacional una oportunidad de pertenencia social y es que el sistema de marketing y la globalización se las han ingeniado muy bien para penetrar en las acciones de los individuos jóvenes.

En cuanto a los medios de transporte urbanos, el autobús juega un papel fundamental, ya que hay tres líneas que conectan Torreblanca con el resto de la ciudad. Permite hacer ocio fuera del barrio, ir a trabajar a otras zonas o ir a estudiar a las Universidades. También el autobús puede ser un lugar donde observar las relaciones de género entre adolescentes porque es uno de esos espacios públicos donde los y las jóvenes se pueden sentir desinhibidos para tener sus conversaciones. "M" decía lo siguiente:

---

<sup>8</sup> Esta información fue aportada, por un lado, por las tres mujeres sentadas en el banco de la Foto 2. Por otro lado, por la visual obtenida del paseo con Víctor.

"Yo una vez iba en el autobús para trabajar y había unas niñas, tenían 11 ó 12 años y la conversación que tenían las muchachas yo decía o yo me he perdido algo o yo que sé, unas conversaciones, que si me he ido con fulanito, que si no se qué y yo decía es que tienen 12 años".

Continuando con la movilidad, el uso de la bicicleta en Torreblanca tiene una connotación diferente si la comparamos con el uso de la bicicleta que se puede hacer en el centro de Sevilla. A menudo te puedes encontrar niñas y niños de 9 ó 10 años paseando con sus bicis sin el acompañamiento de un adulto y hay pocas personas adultas paseando en bici, más bien, usan la bici para desplazarse hasta otras zonas de la ciudad para ir a trabajar. En cambio, en el centro de Sevilla podemos encontrar personas que usan la bici para trabajar también, pero hay bastantes personas adultas que hacen un uso ocioso de la bici. Este uso en Torreblanca es menos común.

Los campos de fútbol también son espacios importantes para el barrio. Hay tres equipos en el barrio, entre ellos "los Diablos Rojos" y cuando uno juega contra el otro "es como un Betis- Sevilla", según Víctor, porque hay mucha gente que acude a los partidos y se vive con diversión. Hay muchos chicos que entrenan desde pequeños en este campo de fútbol. Esta forma de ocio es otra forma de reproducir los roles masculinos y femeninos, ya que se desconoce que haya equipos de fútbol femeninos.

En cuanto a los usos del tiempo, la siesta ocupa un tiempo particular. La siesta en estos espacios hace que se despejen las calles y que todo quede en reposo. "M", hablando de la molestia que le causaba que llamaran a sus hijos a la hora de la siesta, decía:

"vamos a ver, ¿tu madre no entiende que hay una hora de la siesta que hay que respetar? Porque yo llego de trabajar y hasta las 6 o las 7 se cierra la puerta y los niños empiezan a llamar y a llamar y digo, vamos a ver, ¿no tienen una madre? ¿no están viendo la calor que hace? Hay muchas cosas que no entienden..."

Sus palabras dan cuenta de la importancia de la siesta como tiempo de descanso, una pausa entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, necesaria para protegerse también del calor. Se puede extraer un análisis en cuanto al género, ya que hace responsables a las madres de los niños de los que habla, no a los padres.

El espacio en la calle cerca de las puertas de las casas también son lugares de encuentros para el encuentro con vecinas y amigos/as y también para los ligues, como comentaba "M":

"vienen a buscar a mi hijo a la puerta", "aporrean la puerta" en busca de mi hijo", "las niñas se ponen en la puerta".

Antiguamente, en los sesenta, setenta o incluso ochenta, para pedir permiso a los padres de las chicas con la que los chicos querían empezar una relación, se decía "pedir la puerta", al menos en Andalucía. De esta manera se le concedía (o no) a los chicos permiso para ir a visitar a las chicas a "la puerta" de las casas.

Tanto jóvenes como adultos hacen uso de "la puerta" para sentarse y encontrarse con otros/as vecinos/as y amigos/as. En una visual obtenida del paseo pude ver como había un grupo de chicas de entre 25 y 35 años sentadas "en la puerta" en una calle estrecha, mientras que justo en frente, en la otra acera, estaban sentados en otra "puerta" chicos de la misma edad, incluso se podía adivinar que había alguna pareja entre estos dos grupos.

"M" describe el ocio de sus hijos/as de la siguiente manera:

"juegan mucho al balón, tienen amistades bastantes, son niños que les gusta el deporte. Al grande le gusta el boxeo, al otro le gusta el parkour. Lo hace muy bien. Lo hacen los dos. Ellos se juntan unos pocos de amigos en la plazoleta y se tiran un rato..."

De este relato se desprenden dos ideas importantes. Por un lado, cabe destacar que se hacen diferentes usos de los espacios de la ciudad. Los espacios se resignifican para dar cabida de forma espontánea a actividades para las cuales no fueron concebidas estos espacios, como el caso de hacer parkour en la plazoleta. Como argumentan Lebreton, Routier y Pardo (2012) se trata de "deportes informales para conquistar los espacios urbanos". Estos chicos se apropian de la plazoleta haciendo emerger un deporte para el cual es imprescindible el mobiliario urbano, "las prácticas humanas y sociales concretadas a través de culturas urbanas, corporales, deportivas y artísticas están en continua efervescencia" (Lebreton, Routier y Pardo ,2012), van surgiendo de las inquietudes de las personas jóvenes como es este caso. En este sentido, el cuerpo tiene mucho que decir, ya que en esta relación está implícita una comunicación entre el cuerpo y lo urbano.

Por otro lado, otra idea importante de este discurso gira en torno a las actividades a las que se refiere, todas ellas muy masculinizadas, actividades de fuerza, agilidad o deportivas para las que se requiere también no tener miedo a hacerse daño físico. En los chicos es mucho más común este tipo de actividades y si se hacen daño casi es una señal de lo peligroso que era la actividad que estaban realizando. Así no es lo mismo tener una escayola si has saltado una valla o te has peleado con alguien en el caso de los chicos que en el caso de las chicas, resultando para los chicos la construcción de la etiqueta "valiente" y en las chicas, puede que resulte la etiqueta de "torpe". Con ello, hay una necesidad de mantener la imagen masculinizada, que manipulado por los medios y por las infinitas construcciones en torno al género, "se le puede

considerar legítimamente un modo posible, un medio, de satisfacer una necesidad básica real: la autoestima" (Lull, 2009)

### **3.2. Pautas educativas en las familias de Torreblanca en torno al género. El caso de la familia de "M".**

En la familia de "M", dice ella que ha intentado que "le tengan un respeto, que no me vean como mamá es la que limpia, mamá es la que hace, ellos tienen que ver que formar parte" (Fragmento de entrevista a M en el Diario de Campo)

Esta familia nos ayuda a entender cómo pueden ser las dinámicas educativas en las familias en torno al género. No pretende ser un ejemplo generalizante, pero sí da cuenta de algunos aspectos significativos en cuanto al género. La entrevista se centra en las tareas domésticas y en las relaciones afectivo-sexuales de su hijo. Empezemos por mostrar algunos de los fragmentos de la entrevista que dan cuenta de cómo una madre como "M" vive la pareja entre adolescentes:

"...con mi niño grande, unos problemas con las niñas, había una que le pegaba manotazos para llamarle la atención y yo un día como no lo dejaban tranquilo les dije ustedes se tenéis que valorar. Llevaban un mes de acoso y derribo y el no les echaba cuenta. Tú no te vas a poner en la puerta de mi casa, a aporrear la puerta. ¿No te ha dicho que no? Chiquilla ¿tú no estás viendo...? Dicen que su madre es muy esaboría. Les dije valorarse un poquito, no estéis detrás de él, no quiere estar con ustedes, chiquilla...Como yo digo...pero si te está rechazando. Yo me acuerdo en mis tiempos, tú en tu sitio...es que hoy o se pasan o no llegan"

"Yo es que entre las conversaciones que veo...oye, si no te gusta, no te gusta. Y pom, pom, pom...es que tanta una parte como la otra, es que no se dan su sitio. Tú has sido rechazado por una persona, mantente en tu sitio. Y eso sí lo veo yo mucho".

(Fragmentos de la entrevista, en el Diario de Campo)

Cuando se refiere a las prácticas de ellas como que "se pasan o no llegan" quiere decir, que "no llegan" a ser tan independientes como deberían cuando les rechaza un chico, y con que "se pasan" se refiere a episodios como los vividos en el autobús (cuando escuchó a unas chicas hablando abiertamente sobre sexo), una excesiva libertad bajo su opinión y en referencia a ello relata un episodio de una relación que tuvo su hijo con una chica:

"Mi grande se echó una novia y una cosa es libertad y otra es libertinaje...con su madre allí y allí se hacía de todo"

Con esto se refiere a que tenían sexo en la habitación de la chica de la casa de su madre y "M" no lo aprobaba, aunque no especifica que hiciera nada para que su hijo dejara de tener esta práctica.

En cuanto a pautas educativas relacionadas con las parejas de los hijos, "M" relata también un episodio significativo:

"...y de mi niño dejarlo y su madre buscarlo para que mi hijo vuelva con la niña. Empecé a leer los mensajes, que no se debe hacer, pero bueno, y yo cuando vi que si no podía dejar a su hija...y la llamé y le dije esto que es, esto no es normal, no, no".

En estas palabras "M" está relatando que entre los mensajes del móvil vió mensajes de la madre de la novia de su hijo pidiéndole a su hijo que no terminara con la relación.

De este episodio caben destacar varios puntos revelantes que nos dan información a cerca de la intervención de estas madres en las parejas afectivo-sexuales de sus hijos. Por un lado, "leer los mensajes", es una forma de estar presente en la relación que tiene su hijo con su novia. Ella alude a este hecho como "algo que no se debe hacer", pero lo hace. Y, por otro lado, el hecho de que en el móvil del chico hubiera mensajes de la madre de su novia pidiéndole que no la dejara, cuanto menos, nos lleva a constatar que la madre de la chica es partícipe de la relación en un alto grado. Si nos llevamos este hecho concreto a las dinámicas familiares propias del barrio se hace latente el carácter imbricado de las relaciones de pareja con la familia de cada miembro de la pareja. Y esto es posible gracias a que la mayoría de las parejas se fraguan en el barrio, y ambas familias son del barrio. Lo contaba también Víctor en el paseo: "aquí la mayoría de la gente se echa novia del barrio".

El tema de la posibilidad de los embarazos no deseados está muy latente en un barrio como Torreblanca. En los desplazamientos realizados al barrio, he podido ver en varias ocasiones a madres y padres por debajo de los 18 años, a veces en "la puerta" del instituto hablando con sus compañeras. Y ya sean estos embarazos deseados o no, hace que las chicas abandonen sus estudios a una edad temprana, a los 17 ó 18 años, y los chicos comiencen a trabajar también a edades tempranas en la construcción, la hostelería o el comercio.

"Yo le explico a mi hijo todo lo que tengo que explicar y le digo que cuando tenga hijos que sea por decisión de él, no por un fallo porque eso te cuesta toda la vida. Mi madre también me enseñó bien, los hijos que he tenido ha sido porque quise yo, por decisión mía y es lo que yo quiero que él haga..." ("M").

El "fallo" al que se refiere es el embarazo no deseado. Con respecto a este tema, en la entrevista que le hice a la profesora "P", decía:

“...yo creo que las niñas están perfectamente concienciadas ahora, de los problemas que han tenido sus madres, sus abuelas, que nos la pise nadie, pero ellas a la vez reproducen creo que inconscientemente el modelo de sus madres y sus abuelas, creo yo. Ahora las madres no lo pueden hacer, eso está claro... Entonces yo veo que aquí en la forma siguen reproduciendo la historia de sus madres y que yo he estado hablando con gente de cuarto del tema de los cuernos y esas historias y esto es, esto es igual que hace cuarenta años y lo mismo te mato te rajo, es igual yo no veo que haya diferencia. Sí veo que ha cambiado el papel de las mujeres en la sociedad, ellas no sé yo lo que quieren ser, quieren pasárselo bien como los adolescentes de ahora, pero sí plantean pues yo igual no tengo hijos, pues yo igual no me caso...Eso sí ha cambiado, pero luego todos tienen en seguida novios, en seguida se meten en casa de la familia del novio y el novio en su familia...Para mí es muy contradictorio...Y, por ejemplo, en cuarto espontáneamente ellos dicen “pues como mi novia me haga no se qué no sé cuantos, yo la arrastro, no sé cuantos, yo mato al tío, yo esto, yo lo otro y ellas igual...” luego las veo muy tradicionales en muchas cosas, solamente eso, los hijos, que se están desligando del tema de los hijos que creo que tiene más que ver con la comodidad que otra cosa, con lo cómodos que son los adolescentes de ahora, ellos lo ven como una responsabilidad de uffff vaya marrón y también tienen muy fácil el acceso de si no quiero tener un hijo, no quiero quedarme embarazada, puedo librarme del problema” (Fragmento de entrevista a P del Diario de Campo)

Las contradicciones entre prácticas “tradicionales” y “no tradicionales” en las relaciones afectivo- sexuales en Torreblanca están presentes. Lo “tradicional” en el contexto *emic*, sería parejas adolescentes con un alto grado de control entre ambos, las familias están muy presentes y que los embarazos en edades tempranas son frecuentes y lo “no tradicional” serían relaciones afectivo-sexuales donde los índices de violencias machistas son bajos, tanto los chicos como las chicas son más independientes y no todo se reduce a la vida en pareja, sino que se convive con las amistades y las familias no están imbricadas en la relación.

### **3.3. Género, adolescencia y ocio "fuera" de Torreblanca. La "calle" en Sevilla.**

Las y los jóvenes de Torreblanca apenas salen del barrio para practicar actividades de ocio, porque “ir a Sevilla”, salir del barrio, requiere un desplazamiento en algún medio de transporte, coche o autobús, además de lo que supone a nivel simbólico porque “salir del barrio” implica ir a un espacio desconocido, de grandes dimensiones, que no dominan y que no está relacionado apenas con su experiencia. Una vez pude escuchar como una chica del I.E.S. Torreblanca comentaba: “el centro, donde va la gente



arreglaíta". No perciben, por lo general, el resto de la ciudad como parte de su vida, ni en cuanto a lo socioeconómico, ni en cuanto al aspecto, ya que como decía esta chica, incluso la ropa es motivo de distinción entre Torreblanca y Sevilla, o al menos esto es lo que se ha construido en el imaginario colectivo desde los discursos originados en Torreblanca en dirección a Sevilla.

Por esta razón, es conveniente "salir del barrio" y hacer un paseo etnográfico mirando hacia otras zonas de la ciudad, como es el caso de La Cartuja, zona que se encuentra "cruzando el río"<sup>9</sup>, antiguas instalaciones de la Expo 92, que hoy están semiabandonadas. En un breve recorrido, encontré varios grupos de chicos y chicas adolescentes de Sevilla. El primer grupo de chicos tenía entre 13 y 16 años. La mayoría de ellos estaban sin camiseta y descalzos, parece que se habían refrescado en el río, escuchaban música electrónica, podía ser *Break Beat*, en un móvil con altavoz, fumaban porros y un hombre que estaba al lado pescando también estaba fumando porros. Uno de ellos hacía "caballitos" con la bicicleta a lo largo de la pasarela de la orilla del río.

El segundo grupo era de tres chicas que estaban sentadas hacia la mitad de la pasarela en las tablas, de unos 13- 14 años. Parecía que estaban jugando a las cartas y haciendo "botellón".

El tercer grupo se encontraba también en la pasarela en un lugar más adentrado en la maleza. Se trataba de 5 chicos de origen rumano de entre 16 y 20 años. Fumaban una cachimba y escuchaban música. Iban sin camiseta y se reían mucho entre ellos.

El cuarto grupo, eran unos 14 chicos y chicas de entre 14 y 16 años que estaban sentados/as en el suelo a la sombra de un edificio que parecía abandonado. Estaban prácticamente en silencio. Este lugar estaba bastante escondido, no era de tránsito.

El quinto grupo se encontraba en la parte de las fuentes de los Jardines del Guadalquivir. Unos 8 chicos de entre 13 y 14 años, aunque había uno que tendría unos 10 años. Estaban practicando "parkour" entre las diferentes alturas que ofrecía el espacio de piedra, jardines y fuentes. La relación entre ellos era muy buena, se ayudaban a saltar, se animaban para superar las alturas, se prestaban los "botines" para poder amortiguar mejor la caída, tenían paciencia cuando uno se preparaba un salto. Y se podían entrever los roles. Uno era "el líder", el que realizaba los saltos más difíciles. Otro, "el marginado", que saltaba muy poco y tenía la camiseta puesta. Su físico no era tan atlético como el de los demás. Todos eran de la barriada de Pino Montano. Causaban expectación entre la gente que pasaba por el puente, por lo que el componente "público" empezó a hacerse evidente.

---

<sup>9</sup> A la zona que está en la parte oeste de la dársena del río Guadalquivir en Sevilla, se le denomina popularmente "el otro lado del río", lo que conlleva a una serie de connotaciones en el imaginario social, como una parte que "está lejos de la ciudad", aunque en realidad se encuentra a escasos metros del centro.

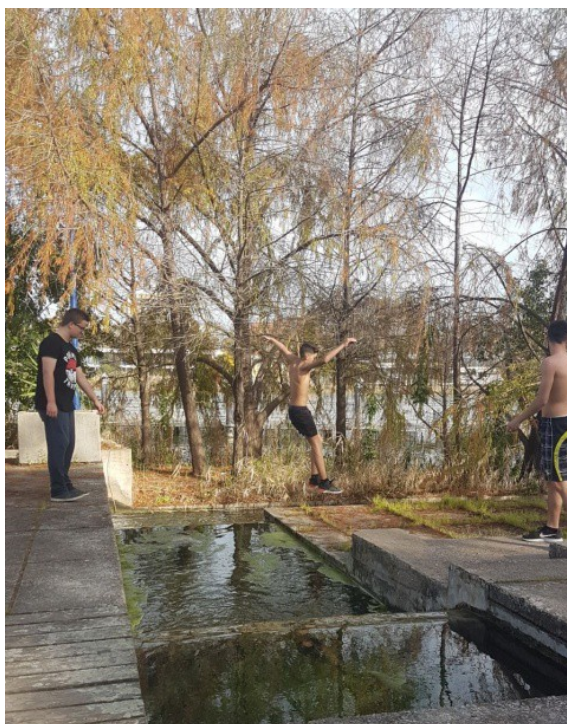


Foto 4: Chicos de Pinomontano practicando "parkour" en Jardines del Guadalquivir (Sevilla).

La última parada fue en un espacio de arboleda donde encontré a un grupo extenso de unos 20 chicos y chicas de entre 12 y 16 años, algún adulto también, practicando batallas medievales.

Esta panorámica ofrece una comparativa entre el ocio que se puede practicar en Torreblanca y el ocio que se puede practicar en el centro de la ciudad. "La calle" en Torreblanca no es igual que "la calle" en el centro de Sevilla, concretamente en esta parte de la ciudad, donde hay infinidad de espacios abiertos, aunque también escondidos, diferentes grupos de chicos y chicas procedentes de diferentes barrios se relacionan y de diferentes países, como por ejemplo los chicos procedentes de Rumanía con las chicas de Sevilla. Las posibilidades son varias porque se hacen usos diferentes de los espacios de la ciudad, desde jugar a las batallas medievales hasta hacer parkour o bañarse en el río. En conclusión, se diversifica el ocio, aunque las dicotomías entre chicos y chicas se mantienen porque tan solo un grupo estaba compuesto por chicos y chicas. Los chicos realizan actividades y tienen comportamientos que tienen que ver con la fuerza y la agilidad como el parkour o hacer "caballitos" con la bicicleta, mientras que las chicas están sentadas jugando a las cartas y charlando entre ellas. Sin embargo, podemos encontrar chicos y chicas en el grupo de las batallas medievales.



Foto 5: Chicos y chicas jugando a las batallas medievales en La Cartuja (Sevilla)

En cuanto a los medios económicos, cabe destacar que no todos/as los/as chicos/as se pueden permitir, por ejemplo, comprar los atuendos para las batallas medievales, lo cual también requiere del apoyo de las familias, tanto en lo económico como en dar permiso para realizar una práctica minoritaria, que requiere ciertos conocimientos literarios, como es este caso concreto. Para que esto se pueda desarrollar, los padres y madres han de tener internet en casa, regalarle a su hijo/a libros y material que tenga que ver con esta práctica, darle permiso para ir al río a jugar y enseñarles a moverse por la ciudad con cierta soltura. Todo ello requiere de medios económicos y de interés y conocimiento para que sus hijos/as puedan cumplir con sus inquietudes.

En Torreblanca, existe otro tipo de ocio porque quizás las familias no se pueden permitir estos gastos y apenas existe el conocimiento por este tipo de prácticas. El ocio y el juego se lleva a cabo con pocos recursos como una pelota y la pared de una casa. Por ello, quizás el parkour si se practica tanto en Torreblanca como en el río porque es una actividad física para la cual se necesitan diferentes alturas de edificaciones que se pueden encontrar en cualquier barrio. Pero resulta revelador que esta actividad en el río sea practicada por chicos "de barrio", de Pino Montano concretamente, quizás por el grado de desafío que ello requiere, el cual parece más alto en los barrios. Pino Montano, de hecho, guarda similitud con Torreblanca porque aún

encontrándose en la ciudad, el recorrido hacia sus calles desde el centro es un poco largo. Se considera "de la periferia" en el imaginario colectivo de Sevilla.

Otro escenario que surge durante la investigación es La Feria, una forma de ocio particular porque en ella confluyen chicos y chicas de varios barrios de Sevilla y de muy diferente perfil socioeconómico, ya que se trata de una forma de ocio acotada en el tiempo (una semana aproximadamente), donde las barreras de la permisividad con los/as adolescentes (y también con los/as adultos/as) se flexibilizan ya que se trata de una "ocasión especial".

La "calle del infierno", donde están las atracciones, es el lugar elegido para la observación, ya que en esta zona se concentran la mayoría de los y las jóvenes. Esta observación se realiza a partir de las 12 de la noche, por lo que ya es llamativo que a esta hora haya bastantes personas en la calle, y es que se trata de la Feria, que está en funcionamiento las 24 horas prácticamente, y en la "calle del infierno" puede que sea a esta hora se de su punto álgido de afluencia de público.

Encontré bastantes grupos de chicos y chicas de las edades que vengo observando en el I.E.S. Torreblanca, de 12 a 15 años. Van en grupos. Los chicos van juntos y las chicas van juntas. Hay un grupos de chicos/as de esas edades sobre todo en un "cacharro" que consiste en dar un golpe a una *speed ball* de boxeo y por ello, puedes conseguir puntos. La atracción funciona como un medidor de fuerza de forma individual. En la observación, los amigos permanecen atentos a este chico. Incluso el nombre de la atracción "The King", es significativo, ya que es un claro llamamiento hacia el poder.

En los "cacharros" de este tipo que pude observar, había dos o tres chicos que estaban jugando y los demás observando. Los chicos que golpeaban más fuerte se podían entrever cómo ejercían cierto liderazgo ya que conseguían pronto la aprobación de sus amigos y/o de los chicos que estaban mirando.

Había también chicas, pero en un segundo plano, aunque su presencia se podía adivinar como importante. Estas llevaban peluches conseguidos en la tómbola o en las casetillas de tiro, probablemente por los chicos, en alguna atracción de fuerza o agilidad física. Charlaban entre ellas, prestando poca atención a lo que hacían los chicos.



Foto 5: "The King". Chico golpeando ante la mirada de sus amigos, Feria de Sevilla 2017.



Foto 6: chicas en segundo plano con peluches, Feria de Sevilla 2017.

Las imágenes resumen de alguna manera cómo actúa la Feria para mantener los liderazgos, sobre todo, masculinos y al tratarse de una "ocasión especial" es fácilmente recordable, esta actúa como un importante mantenedor de estos liderazgos y otros roles que se puedan ir dando porque lo que pueda ocurrir en La Feria se va a recordar. Es la primera vez para muchas actividades como beber, fumar, tener sexo, montarse en un "cacharro de mayores", salir hasta más tarde, salir solo o sola sin el acompañamiento de la familia, conocer a otros grupos de chicos y chicas...La Feria provee el escenario perfecto para diferentes ritos de paso de la niñez a la adolescencia. Observé a un chico del I.E.S. Torreblanca comprando vino en esta zona de la feria acompañado por un adulto. Su gesto daba pistas de que algo importante y atrevido estaba haciendo. En los días siguientes lo encontré en el instituto y solo le dije "te vi en la feria". Él contestó:

"Oh, no por favor, no se lo digas a nadie. Es que he cumplido 14 años y quería probarlo. Iba con un hombre que es como si fuera mi tío. Yo también te vi, y pensé que me sonaba tu cara. Por favor, no se lo digas a nadie"

Mientras se tapaba la cara con la capucha de la sudadera, con gesto de vergüenza. Él sabía que lo había visto en el momento clave y se excusó ante una adulta como yo y que le supone cierta autoridad en la institución escolar. Lo más llamativo de su discurso es que marca los 14 años como edad para probar el alcohol y en este sentido, la feria con la permisividad que la caracteriza, supone la oportunidad para ello.

En los "coches locos" o "coches de choque" encontré también un gran número de chicos y chicas de esta edad. Mientras que algunos y algunas estaban montados en los coches había un grupo muy numeroso alrededor de la pista. Esperé al siguiente viaje y la mayoría no estaba esperando a montarse si no que "estaban allí" y aunque pareciera que sólo estaban mirando, hacían mucho más: estaban conociendo a gente, se estaban dejando ver para posibles ligues. Entre los chicos podría estar bien valorado el que más chicas monta en el coche o ser el conductor más agresivo. Esta atracción supone otra oportunidad para mantener liderazgos y otros roles. Pocas chicas había conduciendo, lo cual puede que refuerce el discurso machista de que las "mujeres son peores conductoras". Hay que tener en cuenta de la acción que conlleva esta atracción: conducir dando golpes. Funciona como una batalla de coches, por lo que entra en juego la fuerza, la agilidad y la competitividad y además todo ello aderezado por la mirada de los/as iguales. Las chicas actúan de observadoras o acompañantes, pero su presencia parece muy importante. Y las pocas chicas que se montan en los coches más que dar choques los reciben.



Foto 7: Coches de choque, Feria de Sevilla 2017.

#### **4. Una chica y un chico de Torreblanca. Mapas relacionales**

A través de tres sesiones de entrevistas con una chica (la llamaremos Ana) de 2º de la ESO<sup>10</sup> y con un chico de 2º de la ESO (lo llamaremos Luis) del IES Torreblanca, pretendemos descubrir cómo es su universo vincular y cómo se han ido fraguando las relaciones de género en ambos.

En la sesión 1 de la entrevista Ana cuenta que nace en Brasil y con 3 años se traslada a Sevilla con su madre hasta los 6 años, concretamente a Los Rosales, un pueblo de Sevilla. Vuelve a Brasil durante 6 meses, pero regresa a Sevilla, a casa de su abuela en Torreblanca (madre de la pareja de su madre). Después pasan por diferentes casas en Torreblanca hasta que actualmente vive junto a su madre, su hermano y su padre (marido de su madre) en Alcalá de Guadaíra (Sevilla), en una urbanización.

A la par que ha cambiado de domicilios, ha cambiado de colegios y con ello su mapa de relaciones sociales. Desde los 6 años hasta los 11 años va un colegio del barrio de Torreblanca, el Carlos V. De este periodo cuenta que en su grupo de amigos se encontraban 4 niños y 7 niñas. Hasta que a los 11 años se cambia a otro colegio de Torreblanca, el Príncipe de Asturias, coincidiendo ello

<sup>10</sup>En el momento de las entrevistas (octubre- noviembre de 2017) ya han pasado a 2º de la ESO, pero continúan formando parte del grupo objeto de estudio, ya que fueron participantes de Teatro del Buen Trato 2016/ 2017.

también con su mudanza a la urbanización donde reside actualmente. En este momento sus relaciones de amistad cambian. En el colegio se empieza a “juntar” con Andrés, con Nuria y con Carlos<sup>11</sup>. Y en la urbanización, con Rosa. A los 12 años, comienza la ESO en el IES Torreblanca, y su mapa de relaciones de amistad queda conformado de la siguiente manera:

a) Amigos/as de El Torreón (urbanización donde reside)

b) Amigos/as de Los Salesianos (grupo al que llega a través de su amiga Rosa de la urbanización, quien va al colegio de Los Salesianos)

c) Amigos/as de “la clase” (continúa la relación con Andrés y otras personas de la clase)

Dentro de “la clase” hay varios grupos a los que pertenece. Ella los llama “los de nivel alto”, “los que hablan borde”, “los secretitos”. Estos tres grupos están conformados a la vez por alumnos/as de otras clases. Ella dice que le gusta ir con los “de nivel alto”<sup>12</sup>.

Sobre sus preferencias en actividades de ocio destaca ir al cine. Para ello suelen ir al Centro Comercial Los Arcos en el autobús.

Ana tiene tanto amistades femeninas como masculinas, destacando dos amistades más intensas con Rosa y Andrés. La amistad con Rosa es una relación procedente del lugar donde reside recientemente, lo cual es una novedad y ha reconfigurado su mapa de relaciones de amistad incorporándose a dos nuevos grupos, el de la urbanización y el de Los Salesianos. Andrés es un amigo procedente de su vida escolar desde los 11 años, cuando se cambia de colegio y actualmente van al mismo instituto y preservan su relación aunque imbricada en otros grupos. Entre todos los nombres que nombra, se puede ver que va más con chicas que con chicos en general, pero sin que ello sea una diferencia a destacar.

Las relaciones de amistad que se han ido configurando en la vida de Ana han tomado como centro operativo la Escuela, es decir, a través de ésta han ido surgiendo estas relaciones, ya que ha tenido que ver con las relaciones asociados a los lugares de residencia. Así las amistades que surgen en el colegio Príncipe de Asturias de Torreblanca, son amistades que se vinculan con el barrio. Y las amistades que se han conformado en el nuevo barrio (El Torreón) tienen que ver con la Escuela en tanto que parte de ellas surgen a partir de la vida escolar de su amiga Rosa en Los Salesianos.

De esta manera, nos damos cuenta de cómo la Escuela, de una u otra manera, casi establece por completo el mapa de relaciones de amistad de Ana.

<sup>11</sup>Todos estos nombres no son reales

<sup>12</sup>En el IES Torreblanca, han dividido los grupos según el nivel académico durante el curso 2017/ 2018, lo cual es diferente al anterior curso, periodo en el cual se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo



La sesión 2 de la entrevista estuvo dedicada al mapa de su familia, que está compuesto por su madre (37 años, nacida en Brasil), su padre (39 años, nacido en Sevilla, en Torreblanca), una hermana (8 años), un hermano (17 años) y la perra. Uno de sus hermanos (17 años) reside en Brasil desde los 8 años. La última vez que se vieron fue en 2013. También está su abuela (madre de su padre) que reside en una casa en Torreblanca junto a su padre, el bisabuelo de Ana.

En la entrevista se le pregunta por la cotidianidad de su madre y la de su padre que Ana plasma de la siguiente manera facilitándole la herramienta de la *línea del tiempo*, consistente en trazar una línea desde primera hora de la mañana (según el/la informante) e ir colocando las acciones que realizan, en este caso, la madre y el padre a lo largo de un día hasta que consideran que ese día ha terminado (en anexos).

Ana también habla de su abuela, quien reside en el barrio de Torreblanca y con quien pasó los primeros años cuando llega a España junto a su madre. La abuela cuida de su padre, quien es el bisabuelo de Ana y a ello dedica la mayor parte de su tiempo. Los fines de semana suelen ir a casa de la abuela a comer y ayudarla en el cuidado del bisabuelo. Tres o cuatro veces por semana va a casa “una asistente de la Seguridad Social”, como la llama Ana y algunos fines de semana también, pero cuando ella no está, sobre todo, la madre de Ana ayuda a la abuela. Otros fines de semana, cuando no van a casa de la abuela, el padre se va a pescar y la madre “se va con él”.

A través de la narración de la cotidianidad y el dibujo de la línea del tiempo se puede constatar que el rol de la madre en la casa es diferente al rol del padre en la casa, siendo ella la encargada de las tareas domésticas. Estas tareas son: hacer desayunos, almuerzos y cenas, hacer la compra y limpiar. A parte de estas tareas están las que tienen que ver con el cuidado y la crianza. Ella es también quien se encarga de las mismas llevando y recogiendo a las hijas del colegio y del instituto. Al describir las tareas de la casa, Ana las nombra como “las cosas de la casa”, eludiendo que se trata de trabajo doméstico.

Los trabajos fuera de casa son diferentes y están sesgados por el género, ya que el padre trabaja en el campo, en el cortijo, y la madre trabaja limpiando el cortijo u otras casas o vendiendo *Thermomix*, un producto para cocinar. Con lo cual, los dos trabajos que realiza la madre de Ana están vinculados al ámbito de lo doméstico y están fuertemente feminizados. Con ello, vemos como en esta familia el principal sustentador económico del hogar es el padre, mientras que la madre realiza trabajos esporádicos fuera de casa.

El ocio de la madre y del padre está diferenciado en cuanto a que el padre dispone de más tiempo de ocio, ya que la madre, por la tarde, por lo general, continua trabajando en casa, mientras que el padre ve la televisión, aunque algunos días trabaja en el cortijo. Se observa cómo la televisión tiene bastante

protagonismo en esta familia, ya que está presente tanto en el almuerzo como en la cena y por las tardes también y las noches antes de dormir también, haciendo uno de plataformas de pago como *Netflix*, para ver series, lo cual es un gasto a tener en cuenta en la economía familiar. En un proyecto de teatro participativo en colegios realizado en colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer en 2017<sup>13</sup>, hemos visto cómo la TV ocupaba un papel protagonista en el espacio. Estábamos creando el guión de la pieza de teatro a representar y para hacer diagnóstico de las necesidades de cambio del grupo (metodología propia del Teatro Social), veíamos cómo determinados objetos domésticos ocupan el espacio. En todos los grupos, la televisión ocupó un lugar central en el salón e incluso en algunos dormitorios. En las improvisaciones, que casi todas giraban en torno al momento de la comida, la televisión estaba presente.

La madre asiste algunas tardes a catequesis y ambos van a hacer la compra para la casa. Ana describe esta acción como “mi padre va a comprar con mi madre, va a ayudarla”, siendo la posición de él de acompañante y la posición de ella de responsable de esta tarea, la cual es otra tarea del hogar que recae sobre ella. La expresión de Ana, “mi padre va a comprar con mi madre”, denota como ella es receptora de cómo se han conformado los roles de género en casa y cómo operan bastantes acciones en torno a éstos y, en definitiva, cómo el espacio- tiempo de su madre está dedicado al cuidado del hogar y la crianza y el espacio- tiempo del padre está vinculado a lo productivo económicamente y al ámbito de lo público, disponiendo de más tiempo para el ocio y el descanso. En la fase de diagnóstico del proyecto de Teatro Participativo mencionado anteriormente también está recogida esta realidad. En una dinámica realizada a niños, niñas de 5º y 6º curso y sus madres, destacó cómo todos y todas señalaron que los padres, por lo general, disponen de más tiempo para el ocio y que las madres se encargan de las tareas de la casa<sup>14</sup>.

Si nos detenemos en la parte narrativa de la casa de la abuela, vemos como a la vez se reproducen los roles de género antes mencionados, ya que la abuela ejerce el cuidado sobre el bisabuelo y es “ayudada” por una auxiliar de enfermería del “Programa de Ayuda a Domicilio”, otro trabajo fuertemente feminizado, o por la madre de Ana. El padre aunque se trata de su abuelo, no “ayuda” tanto como la madre de Ana. La prioridad de los fines de semana está relegada a la casa de la abuela, que es una forma de mantener fuera de la vida escolar el vínculo de Ana y el resto de la familia con el barrio de Torreblanca, aunque los fines de semana también pueden estar dedicados a ir a pescar,

---

<sup>13</sup>Proyecto de Teatro Participativo para la Sensibilización y Formación en Igualdad de Género para el que trabajo como facilitadora durante el primer trimestre del curso 2017/ 2018 en el CEIP Albaicín y CEIP Maestra Caridad Ruiz (Sanlúcar de Barrameda, Cádiz) y CEIP Antonio Machado (La Puebla del Río, Sevilla). El Informe producto del proyecto se encuentra pendiente de publicación (a fecha de 12 de febrero de 2018)

<sup>14</sup>Estos dos enunciados nos sirvieron como motor de arranque para elaborar el guión de la pieza de la obra de teatro construida colectivamente a partir de la necesidad de cambio del grupo, metodología propia del Teatro Social.

hecho que Ana narra diciendo que su madre “va con” su padre, lo cual le confiere a la madre el papel de acompañante y cabe destacar que es una forma de ocio masculinizada, ya que no es común que las mujeres vayan a pescar en Sevilla.

La sesión 3 de la entrevista estuvo dedicada a sumergirnos en las relaciones de género en la Escuela, concretamente en su instituto, el IES Torreblanca. Ana habla de que los “niños son muy machistas porque tocan el culo”. Ella no aprueba esta actitud y habla de cómo ella “se defiende” y les dice que no le gusta, pero que aún así lo siguen haciendo, habla de cómo “ellos se creen con el derecho de tocarle el culo a las niñas”. Ana dice que es una práctica muy extendida en el instituto y que provoca malestar en las chicas. Algunas de ellas se lo han dicho al profesorado, pero Ana dice que no le han dado importancia al hecho.

Después de ello, describe sus amistades como “igualitarias”, ya que se “junta tanto con chicos como con chicas”, de hecho su “mejor amigo es un chico”, aunque dice que últimamente le gusta ir un poco más con chicas, pero que, sobre todo, le gusta “ir con los de nivel alto”.

Al preguntarle a Ana cómo son las relaciones de género en el instituto, Ana se centra directamente en el hecho de “tocar el culo”, expresando algo que no aprueba y cree injusto. En su relato, Ana vincula *género* a *desigualdad de género* y *desigualdad de género* a *agresión*, aunque no lo exprese como tal, pero sí señala que es algo que “no debe ser así”. La palabra *género* está ya vinculada a *violencia de género* en el imaginario colectivo y más aún en adolescentes, quienes en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo de campo muestran confusión en los conceptos. Ello nos puede llevar a pensar que puede ser porque de por sí las relaciones de género no son igualitarias y colocan a la mujer en una posición inferior, pero sería necesario un profundo estudio sobre el imaginario colectivo a cerca de estos conceptos.

Otros de los aspectos que menciona Ana tiene que ver con el lenguaje y con el concepto *igualdad de género*, al referirse al número igualitario de chicos y chicas en su relaciones de amistad. Es muy común aludir a la cantidad de amigos y amigas que tengamos para expresar que no estamos inmersos/as en relaciones desigualitarias. De la misma forma ocurre cuando alguien dice que no es homófobo porque tiene un amigo homosexual, haciendo de esta hecho un aval suficiente.

La cantidad de amigos/as que tengamos del otro sexo no quiere decir que tengamos relaciones igualitarias, ya que habría que ver cómo son esas relaciones. Si por ejemplo, una chica va con muchos chicos, pero estos ejercen actitudes machistas sobre ella, esta relación no será igualitaria.

Además de que las relaciones operen en base al género, operan en base a otras cuestiones, en este caso, al “nivel intelectual” de los/as chicos/as, lo cual denota cierto elitismo en las preferencias de amistad. Y no sólo el género conforma las relaciones de amistad. En Ana este tipo de relaciones también se ha hecho notar en el momento que se cambia de residencia y se va a vivir a la urbanización donde hay chicos y chicas, por lo general con familias con un poder adquisitivo más alto que en Torreblanca. De hecho, su amiga Rosa y sus amigos/as pertenecen a Los Salesianos, un colegio privado. Con ello, las relaciones de amistad en Ana, empiezan a estar sesgadas más que por el género, por “lo intelectual” y lo económico porque las personas de las que se está rodeando tienen inquietudes que ella identifica como similares. Ella dice: “me junto con ellos porque nos gusta lo mismo, podemos hablar de las mismas cosas”.

Luis tiene 13 años y empieza a narrar su vida, al igual que Ana, a partir de su vida escolar, lo que da cuenta del universo de significado que para ambos tiene la Escuela. Pasa la primaria en el CEIP Príncipe de Asturias hasta que comienza la ESO en el IES Torreblanca, ambos centros educativos se encuentran en el barrio de Torreblanca.

El mapa de amistades de Luis ha cambiado a lo largo de estos años, con dos puntos de inflexión grandes en dos momentos determinados. El narra en la entrevista como hasta segundo de primaria estuvo “sólo”. Antes de ese momento sólo tenía un amigo, Álvaro, quien era amigo a la vez de otros chicos de la clase. En la misma clase había otro grupo de tres chicos a quién él llama “los frikis”, y después estaban “los del fútbol”, varios chicos que jugaban en el recreo al fútbol. En segundo de Primaria él empieza “a integrarse” más en el grupo-clase, y se empieza a “juntar con todo el mundo”. Después, cuando llega a 1º de la ESO como él mismo narra “todo se va a la mierda” y tiene muchos problemas con los/as compañeros/as de la clase, sobre todo, los compañeros chicos. Estos le insultan y él pasa un mal año a causa de esto. El insulto concreto era “maricón”. En este momento su grupo de amigas está conformado por cuatro chicas, de las cuales apenas conserva la relación de amistad con ellas. Al año siguiente, momento en el cual se le está realizando la entrevista, le cambian de clase, los grupos se conforman de nuevo atendiendo a los niveles, como hemos mencionado anteriormente, y su mapa de relaciones de amistad en la Escuela queda conformado por los chicos y chicas de su nueva clase, grupo conformado por un número aproximadamente igual de chicas que de chicos.

El mapa de relaciones de amistad de Luis se complementa con las amistades de fuera de la Escuela, como su amigo José Miguel, quien ha sido su amigo desde el colegio, pero ahora está en 1º de la ESO y se suelen ver más por las

tardés. Sus primas también forman parte de las relaciones que tienen que ver con el ocio.

Luis cuenta cómo todavía no queda con el grupo de su clase por la tarde porque dice que es un grupo que acaba de conocer<sup>15</sup> y que aún no tiene confianza para ello, con lo cual estas amistades quedan reservadas para la mañana dentro del Instituto. Por las tardes, está con sus primas, con su amigo José Miguel o con su hermano de 7 años. Su ocio se centra en pasar tiempo jugando a videojuegos, y según la compañía juega a uno o a otro. Con José Miguel juega al *FIFA* y al *GTA* (el primero es de fútbol y el segundo es de acción). La madre de José Miguel y su madre son amigas, lo cual les facilita verse por las tardes. Además de los videojuegos algunas veces juegan con la pelota o montan en bicicleta. Con sus primas juega a *Los Sims*, un juego en el que tu personaje elige como quiere ser, como quiere vestir, construye su casa, compra, trabaja...una simulación de una posible vida cotidiana, pero con pocas limitaciones.

Hay un hecho importante que ha cambiado el ocio de Luis y es su inquietud por el fútbol. Cuenta que le gusta desde recientemente, pero que aún no se atreve a pedir que le dejen jugar en el recreo. Este descubrimiento le ha llevado a jugar mucho tiempo con él mismo con la pelota en la calle. Cuenta que fue a partir del Mundial de Fútbol cuando se empezó a interesar por el fútbol y no sólo por el fútbol como deporte, sino como competición, porque cuenta cómo estaba interesado por saber quien iba primero, cómo se estaba desarrollando el mundial en cuanto a la clasificación. Esta emoción le lleva a empezar a practicar y dice que cada vez le gusta más. Aprovecha la clase de Educación Física para jugar a fútbol, ya que es uno de los contenidos de la asignatura, pero insiste que en el recreo, aun siendo los chicos de su clase, aún no juega.

Tal como lo cuenta Luis parece que su vida relacional empieza en segundo de primaria. Antes de eso dice que estaba “sólo”, aunque formara parte de alguna manera del grupo-clase el sentimiento de aislamiento está latente. Empieza a saber en qué consiste tener amigos/as en segundo y el sentimiento de pertenencia está presente hasta que le ocurre el episodio de 1º de la ESO cuando se ve insultado y de nuevo aislado en el grupo-clase. Este episodio tiene que ver con las relaciones de género en cuanto al tipo de insulto que arrojan sus compañeros sobre él. “Maricón”, en un tono despectivo en este contexto (y en otro también) puede resultar una opresión, no por ser homosexual o no, sino como el mismo narra, porque lo “marginaban” de esta manera. Que “maricón” continúe siendo una palabra que se usa para insultar a alguien y menospreciarlo, da cuenta de cómo la homofobia está muy presente en La Escuela al igual que en la sociedad y se relaciona con el bullying.

---

<sup>15</sup>La entrevista se realiza durante el primer trimestre del curso 2017/ 2018

En cuanto a las relaciones de género y al juego, cabe destacar cómo con las niñas, sus primas, juega a *Los Sims*, mientras que con los niños juega a la pelota o con la bicicleta o a juegos de fútbol o de acción cargados de violencia, como es el caso del *GTA*. Él cuenta también cómo jugaba a “cosas de niñas” cuando estaba con sus primas, como jugar con una muñeca a “las cocinitas”, pero que llegó un momento en el que esto cambia y no vuelve a jugar con estos juguetes, a la vez que se empieza a interesar por el fútbol, del que habla como un posible juego a practicar en el recreo, ya que dice “todavía no juego en el recreo al fútbol”. El “todavía” nos lleva a pensar que el fútbol en el recreo es un espacio- tiempo a conquistar por Luis. Hacerse un hueco entre los chicos que de su curso (algunos de ellos son los mismos que lo llamaban “maricón”) le es difícil.

Luis también hace una referencia al fútbol como espectáculo a la hora de conformar sus preferencias. Dice que desde el Mundial se empezó a interesar por el fútbol...”con el mundial, no sé lo que me pasó, pero de repente estaba super emocionado”. El momento de los dos últimos mundiales de fútbol (2010 y 2014) actúa en los medios de comunicación como una bomba informativa. La televisión, gracias a un despliegue nunca antes visto, cubre la competición con una cantidad de contenidos que hacen que las audiencias estén muy activas y con ello llega a un público muy extenso, incluyendo a personas que antes de ello no estaban interesadas por el fútbol. Puede que todo este proceso publicitario terminara de captar a personas como Luis.

Al igual que con Ana, la sesión 2 de Luis estuvo dedicada al mapa familiar, el cual está conformado por su madre (40 años), su padre, ambos de Torreblanca y su hermano (7 años). Su madre tiene una estrecha relación con su hermana gemela y otra hermana más. Ellas tienen una hija cada una, quienes son las primas de Luis, que forman parte de su mapa de relaciones de amistad/familiares. Luis pasa mucho tiempo con su abuela y con su madre, con quienes destaca la buena relación que tiene con ambas. Dice que a su madre “se lo cuenta todo”.

Luis también dibuja la *línea del tiempo* de la cotidianidad tanto de su madre como de su padre (en anexos). En esta parte de la entrevista Luis también habla del ocio de su madre y de su padre. Su madre, según él, en su tiempo libre se dedica a “andar” y a “meterse en el Facebook” y “estar con el móvil”. Su padre va al gimnasio. Los fines de semana van a casa de la abuela, pero no dedican este tiempo al ocio sino que deben ayudar a cuidar a la bisabuela de Luis.

Hay varios puntos a destacar en la *línea del tiempo* que construye Luis. Al igual que ocurre con la madre y el padre de Ana, es la madre quien se encarga del trabajo doméstico casi por completo. Ella trabajaba hace 7 años en *Mercasevilla*, la misma empresa donde trabaja actualmente su marido, pero

cuando se quedó embarazada de su segundo hijo deja este trabajo. El trabajo que desempeñaba era el de limpiadora. Esta situación coincide con la familia de Ana, en cuanto a que ambas madres trabajan en la limpieza en los mismos lugares de trabajo de ambos maridos. Mientras que la madre de Ana continúa trabajando esporádicamente en el Cortijo, la madre de Luis lo deja por completo y la razón tiene que ver con la crianza de sus hijos, algo muy común cuando una mujer se queda embarazada. Son dos ejemplos relacionados directamente con la actual desigualdad de género en el ámbito laboral y, por consiguiente, en el ámbito doméstico, siendo el hombre quien está mucho más presente en el ámbito público. Los cuidados de personas mayores se dan en las dos familias y los fines de semana están dedicados en parte a esta tarea, siendo también las mujeres de la familia sobre las que recae este trabajo.

En el relato, tanto Ana como Luis, se refieren a “hacer las cosas de la casa” o “hacer las tareas” como si no fuera un trabajo, lo cual sugiere que no lo consideran un trabajo y ninguno de los dos toman estas “tareas” como compartidas. Luis si dice que él “ayuda a su madre en la casa”, por lo que se incluye en estas tareas, pero de nuevo aparecen las madres como únicas responsables del trabajo doméstico.

Los tiempos de ocio en la familia de Luis, están dedicados a las redes sociales y a “estar con el móvil” y la televisión que al igual que en la familia de Ana, ocupa un lugar y un tiempo destacado en la casa, pero hay una diferencia notable en cuanto a este consumo por el tipo de contenidos televisivos. En la familia de Ana se ven series de una plataforma “de pago”, mientras que en la familia de Luis se ven contenidos como *La que se avecina*, serie diaria de la televisión *en abierto*, con una audiencia alta, sobre todo de chicos y chicas adolescentes. De hecho, en la entrevista a la madre del chico de 1º de la ESO y en algunos momentos del Taller de Teatro del Buen Trato, hacen referencia a ésta, lo que hace pensar en un contenido dentro de los medios de comunicación de masas que está conformando (junto a otros mucho más factores) la identidad de los/as adolescentes y ello se hace notar, por ejemplo, en su lenguaje porque imitan las expresiones que se usa en esa serie.

El hecho de que el padre de Luis trabaje en turno de noche hace que pase tiempo con la familia, haciendo de la relación de Luis con su madre una relación en la que pasan más horas juntos. Ambos hacen deporte, pero con una diferencia que atañe al género porque mientras que el padre “va al gimnasio”, la madre “va a andar”. Muy pocos hombres “van a andar”. Es una actividad deportiva practicada sobre todo por mujeres, quizás porque no tiene coste alguno y está relacionado con no dar cabida a las actividades de ocio en la vida de las mujeres. En ambas familias las actividades de ocio ocupa más tiempo, más espacio y tienen más costes en los hombres, al igual que ocurre con los resultados del diagnóstico realizado en los Talleres de Teatro Participativo del Intituto Andaluz de la Mujer.

La narración de Luis con la última sesión de la entrevista se centra en el imaginario colectivo a cerca del barrio de Torreblanca por parte de las personas de fuera de Torreblanca y en una comparación entre Torreblanca y un barrio de Barcelona donde reside parte de su familia en el que pasó su vacaciones de verano de 2017 junto a su abuela. Con respecto a lo primero habla sobre un reportaje del programa de televisión “Callejeros” en 2011, dedicado al barrio de Torreblanca donde se estigmatiza el barrio de manera sistemática. Sólo en el avance del mismo, las imágenes se centran en violencia, drogas, robos, palabras malsonantes...Según Luis “sacaron lo peor del barrio”, lo cual le indigna y dice que la realidad no es esa, dice que “Torreblanca no es sólo eso”. El programa define al barrio como la “capital del extrarradio sevillano”, con la carga de prejuicios que la palabra “extrarradio” ya conlleva. Esta conversación entronca con su visita a Barcelona donde va a pasar unos días de vacaciones. Dice que a su llegada al decirles a los chicos y chicas de ese barrio que él es de Torreblanca lo “miraron como si les fuera a robar”. Este momento es significativo para él porque se da cuenta que Torreblanca es conocido fuera de Sevilla y la información de la que disponen es negativo. El mismo no se ve como alguien peligroso como lo vieron estos chicos y chicas, que después se dieron cuenta, según sus palabras que él “era igual que ellos”. De Barcelona también narra la sensación de ir por la calle y no ser alguien conocido, “todo es muy grande”, “hay mucha gente”, “nadie sabe quien eres tu”. Esta sensación le resultó agradable y expresa que en Barcelona le gustaría vivir en el futuro.

Las entrevistas finalizaron preguntándoles por su deseo de futuro. Luis además de querer vivir en Barcelona dice que quiere seguir estudiando y tener un trabajo como periodista deportivo y, sobre todo, vivir fuera de Torreblanca, aunque le guste mucho su barrio. Ana dice que quiere ser notaria porque le gusta “llevar papeles” y ser “alguien importante, en un despacho” y también quiere vivir fuera de Torreblanca en “su pisito”. Ambos aluden a una vida independiente, sin pareja con trabajos para los que se requiere estudios universitarios, fuera de Torreblanca. Una manera de interpretar el “éxito”, que además la creen posible. Quizás hace 30 años el deseo por esas vidas era el mismo, pero no había posibilidades para ello. Hoy en día de Torreblanca salen muchos jóvenes para estudiar y la mayoría de ellos sólo vuelven al barrio a visitar a sus familias.

#### **4.1. Roles conyugales y red. Análisis de Elizabeth Bott**

Si conectamos estos relatos con la teoría de Elizabeth Bott sobre familia y red social (1990) podemos encontrar diversas cuestiones comparativas entre el estudio que realiza de varias familias inglesas a finales de los 80 y las familias aquí reflejadas, sin pretender que éstas sean una muestra representativa del barrio de Torreblanca, si nos dan cuenta de las significaciones que la red social



afecta a cada una de ellas y a los/as hijos/as de éstas, en nuestro caso, Luis y Ana apoyándonos en la teoría de Bott.

La autora pone en juego dos conceptos para clasificar a las familias que investiga: el “rol conyugal”, es decir, la organización de las actividades familiares; y el concepto de “red”, entendida ésta diferente al concepto de “grupo”. En la red, “no todos los individuos tienen relación entre sí, sólo algunos...las unidades externas que la componen no forman un todo social más amplio: no están rodeadas por un límite común” (Bott, 1990). En función del grado de mayor o menor separación del rol conyugal y el grado de mayor o menor unidad de la red, según Bott, las familias se podrían clasificar.

En el caso de la familia de Luis, su caso encajaría en “rol conyugal separado asociado a una red muy unida”, según la clasificación de Bott. En este sentido cabe destacar que ambos miembros de la pareja hacen sus actividades con un alto grado de separación. La madre de Luis se encarga de casi la totalidad del trabajo doméstico, mientras que el padre de Luis se encarga del sustento económico de la casa porque trabaja fuera de casa. Además hay una acusada separación porque por cuestión de incompatibilidad de horarios las organizaciones de la jornada son bien diferentes, ya que el padre de Luis trabaja de noche. Las actividades de ocio de la madre son las redes sociales (Internet) e “ir a andar”. Y la actividad principal del padre de Luis es ir al gimnasio. Por lo tanto, efectivamente el rol conyugal es “separado”. En cuanto a su “red”, encontramos conexión en ésta, es decir, ambos se apoyan en una red fuera del matrimonio, más la madre que el padre. La madre se apoya más en sus parientes (hermanas, vecinas, su madre) mientras que el padre se apoya más en amigos y compañeros de trabajo según lo que se puede intuir en la entrevista aunque no lo llegue a expresar. Bott señala este hecho como propio de este tipo de familias debido a que las relaciones externas de las mujeres poco tienen que ver con el ocio, son sus parientes y vecinas las más allegadas. La hipótesis de Bott dice que aunque con excepciones, se podría decir, que cuanto más conexa es la red, mayor es el grado de separación de los roles del hombre y de la mujer y el motivo lo sostiene en que el matrimonio se suele instalar en relaciones preexistentes y esta red actúa como elemento de presión informal porque de alguna manera tienen consenso sobre las normas. En la familia de Luis, esta red además tiene la peculiaridad de ser “muy unida” debido a que el hermano del padre de Luis y la hermana de la madre de Luis forman un matrimonio. Estos tienen una hija, que a la vez es la prima de Luis. Si extrapolamos esta situación de la familia nuclear de Luis al propio Luis, vemos que se está construyendo su *red* en base a la que su padre y su madre tienen, incluso su abuela le afecta en ello, ya que tiene amigos de la calle donde vive su abuela. Luis también tiene un amigo que es hijo de una amiga de su madre. Otro motivo que ayuda a la unión de la red es el trabajo del padre de Luis, en Mercasevilla, que son los grandes almacenes de abastecimiento que se encuentran cerca del barrio de Torreblanca, y estamos

por tanto ante un “trabajo enraizado con el barrio”, de los que habla Bott porque en esos almacenes trabajan otras muchas personas de Torreblanca. Para Luis, también supone una referencia ya que su madre trabajaba ahí y su padre trabaja ahí. El concepto de trabajo que en estos momentos tiene posiblemente se sustente en este lugar.

En el caso de la familia de Ana es algo más complejo porque no encaja con claridad en la propuestas de clasificaciones de Bott. Su familia se enmarcaría a medio camino entre las de “rol conyugal separado asociado a una red poco unida” y a las que llama Bott “familias en transición”, y dentro de éstas, las “familias en curso de cambio radical”. Estamos ante una familia en la que el marido trabaja fuera de casa y aporta el principal sustento económico y la madre realiza casi la totalidad del trabajo doméstico y sólo algunas veces trabaja fuera de casa. Dejó de trabajar para atender a los/as hijos/as. La *red* está poco *unida* y ello puede ser debido a varios motivos: primero, el trabajo del padre en el cortijo está fuera del barrio, por lo que no está enraizado con el barrio ni trabaja junto a otras personas del barrio. Su madre trabaja también en el cortijo de vez en cuando y vende *Thermomix* a domicilio en otros periodos. Este trabajo si puede que tenga más enraizamiento con el barrio, ya que la venta suele ser entre las vecinas o gente más o menos conocida. Segundo, las varias mudanzas dentro del barrio y más aún la última que incluso se han cambiado de localidad, les hace situarse en “familias en curso de cambio radical” y ello conlleva que su red esté poco unida porque no tienen apenas relación con los vecinos. Esta familia que ahora vive un *cambio radical*, ha pasado de vivir en el barrio de Torreblanca a vivir en un entorno más “individuoado” (Bott, 1990). Además de realizar una movilidad espacial, han realizado una movilidad social.

La madre tiene relación con una vecina del nuevo barrio, lo cual ha influido notablemente en Ana porque la hija de esta vecina es íntima amiga de Ana y ahora Ana cuenta con el grupo de amigos procedente de esta chica. Con ello, se cumple de nuevo esta particularidad que sostiene Bott sobre que las mujeres suelen apoyarse en una red compuesta por otras mujeres que son sus vecinas y sus hermanas. En el caso de la madre de Ana, sólo son vecinas porque al ser procedente de Brasil la relación con su familia es a distancia, aunque también es importante y está unida porque una de sus hermanas cuida de su hijo mayor allá en Brasil. Todo esto hace que las amistades y los vecinos y vecinas ejerzan poco control social porque están dispersos, “no presentan un cuerpo unificado de opinión pública”, no existe una “localización” de las redes, aunque hay que tener en cuenta que la relación estrecha con la vecina del barrio acaba de empezar.

Para terminar el análisis de Bott, nos damos cuenta que en ninguna de las dos familias tienen gustos compartidos. La autora habla de la posibilidad de no haber tenido un “nivel educativo alto”, refiriéndose con ello a la educación

escolar. Se apoya en la suposición sobre que la posibilidad de asistir a la escuela durante más tiempo les hubiera proporcionado una ética apropiada para una relación conjunta. Efectivamente, el caso de estas dos familias es así, no tienen estudios superiores ninguno de sus miembros, pero no se puede limitar su separación de roles únicamente a este hecho, aunque puede que tenga mucho que ver. Si conectamos esto con la Escuela habría que ver también cuáles eran los planes de coeducación en la Escuela hace unos 30 o 40 años. Probablemente eran casi inexistentes. Pero si puede que la Universidad les hubiera conducido más hacia unos gustos compartidos porque al menos las inquietudes culturales hubieran sido quizás más parecidas.

De una forma u otra, las familias de Ana, de Luis y las investigadas por Bott se ven a si mismas "normales", de hecho Ana y Luis en su relato lo dicen en varias ocasiones. Y de ello también habla esta autora. De hecho comienza su investigación en busca de esa *familia normal* y no lo consigue, sino que consigue otros resultados y sobre esa *normalidad* destaca que es "la conducta esperada y acostumbrada de las familias, la propia de su círculo social<sup>16</sup>", y es que las familias de Torreblanca al igual que otras familias actúan y se comportan según las normas de su círculo social, aunque también tenga que ver las formas de ser de cada uno como argumenta Bott. En Torreblanca quizás ese círculo social está muy latente haciendo de las *redes, redes muy unidas*, por la situación y la historia y las particularidades propias de un barrio de entorno urbano cerrado.

## **5. Género y Escuela. Ser "niño" o "niña" en el IES Torreblanca**

La Escuela ha sido el contexto elegido para analizar las relaciones de género que acaecen en la adolescencia. Todos y todas tenemos el recuerdo de nuestra diferenciación en cuanto al género en la clase y hoy se sigue dando, a pesar de los esfuerzos en medidas de coeducación que se vienen implantando en los últimos años. En "la clase" ocurren una gran cantidad de episodios que tienen que ver con procesos culturales en torno a las relaciones de género, como éste que relata la profesora "P":

"Yo no necesito, bueno no necesitan tus compañeros y compañeras saber que te vas a cambiar. Creo que hemos pasado de una mojigatería horrorosa y a creer en los reyes magos y de hablar de algo y mandarte fuera de la habitación porque no te podías enterar, era la cigüeña, era ha dado a luz, no ha parido, había una terminología muy ñoña...Hemos pasado de eso que yo no digo que sea ni malo ni bueno a de pronto maestra que me ha entrado la regla, qué pasa que no me vas a dejar salir. Si claro está normalizado...Es una excusa para

---

<sup>16</sup>Según palabras de sus informantes

salir de clase (risas). Las niñas tienen dos excusas, pueden estar con la regla y pueden ir al servicio (es hacer pipí) y los niños sólo tienen una que es ir al servicio. Claro y no les puedo decir que no, ¿maestra qué quieres que manche la silla? (Fragmento de entrevista a "P" de El Diario de Campo).

"Los niños se siguen sentando con los niños y las niñas se siguen sentando con las niñas", reproduciéndose el modelo binario y separado en torno al género, sólo por citar algunas de las prácticas que se dan en las aulas y fuera de ellas, y que hace que nos detengamos en esta cuestión tomándola como centralidad en nuestro trabajo y en las medidas de coeducación que se llevan a cabo como el taller de Teatro del Buen Trato. Además, los insultos, peleas y comentarios despectivos que rozan o penetran en las violencias machistas están presentes entre estos chicos y chicas. La pregunta que aquí nos ocupa es ¿cómo son las relaciones de género en el IES Torreblanca?

El espacio- tiempo desde el que partimos para investigar los procesos culturales en torno a las relaciones de género de los chicos y chicas de 1º de la ESO es el taller de Teatro del Buen Trato.

### **5.1. El taller de Teatro del Buen Trato, un espacio-tiempo particular para investigar las manifestaciones de las relaciones de género en el cuerpo.**

"El teatro es la primera invención humana, la que permite y promueve todos los demás inventos. El teatro nace cuando el ser humano descubre que puede observarse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento, empieza a inventar otras maneras de obrar. Descubre que puede mirarse en el acto de mirar; mirarse en acción, mirarse en situación. Mirándose, comprende lo que es, descubre lo que no es e imagina lo que puede llegar a ser" (Boal, 2004).

Esta es la visión sobre el teatro de Augusto Boal, precursor del Teatro del Oprimido, metodología a partir de la cual se trabaja en los talleres de Teatro del Buen Trato, que con un recorrido de 5 cursos en el I.E.S. Torreblanca han logrado hacerse hueco en el programa de Coeducación del instituto subvencionado por la Junta de Andalucía y es llevado a cabo por la Asociación Grupo Apuleyo. Espacio Abierto<sup>17</sup>.

Esta iniciativa nace del trabajo social y de la educación social como forma de intervención socioeducativa para educar en igualdad de género. Optamos por

<sup>17</sup> Mi andadura en el Teatro Social/ Teatro del Oprimido comienza con Grupo Apuleyo. Espacio Abierto, del cual formo parte desde sus comienzos. Jesús Álvarez, Paulino Ramos, María Rodríguez y yo fuimos los precursores del proyecto Teatro del Buen Trato, el cual se gestó a partir de un taller de Teatro Social con Manuel Cenizo. Hoy este proyecto continúa en otros institutos de la ciudad y provincia de Sevilla.

el teatro porque es una manera de acercarnos a la realidad ofreciendo diferentes puntos de vista, trabajando la empatía y es a través del cuerpo a través del cual creemos que hablar de género resulta efectivo. "Condimentar las intervenciones sociales con actividades artísticas y creaciones propias ayuda a despatologizar la realidad de los participantes" (González, 2016) y no es que creamos que la realidad de estos chicos y chicas es patológica, sino más bien, se ha "patologizado", por lo que el teatro podría ser una buena herramienta para poner afuera la necesidad de desestigmatizar esta realidad.

Teatro del Buen Trato es una oportunidad para descubrir un nuevo escenario para observar las relaciones de género en el cuerpo, implícitamente, en cuanto a la dinámica propia de esta actividad como taller de teatro donde el ambiente es distendido, el espacio es abierto, no hay profesores/as, hay necesidad de contacto físico y hay un espacio escénico. También explícitamente por la particularidad de los objetivos del taller, ya que giran en torno a reflexionar acerca de las relaciones de género en adolescentes, signo de centralidad de esta investigación. En las sesiones del taller tienen lugar dinámicas y juegos como la representación mediante estatuas de "hombre" y "mujer" o la escenificación improvisada de un conflicto de género. Ello propicia que destaque en este trabajo el taller de Teatro del Buen Trato como un espacio-tiempo particular para observar las relaciones de género en el cuerpo, ya que el taller versa sobre esto precisamente.

Ahora bien, en el taller hay dos tiempos y dos espacios diferentes: cuando se está en escena y cuando se está fuera de la escena. La "situación extracotidiana de la representación" (Ruffini, 1986) es diferente de lo real, aunque ambas se retroalimentan. En las representaciones en escena están muy presentes los estereotipos y es por ello parte del interés de poner la mirada en este taller porque en estos estereotipos que se sacan a escena se puede observar cuáles son las pautas que siguen los y las adolescentes a la hora de construir sus relaciones en cuanto al género y sus discursos y prácticas (Abu- Lughod, 1991) en torno a ello. Estos se trabajan, se reflexiona sobre ellos, con lo cual no sólo consiste en hacer evidentes los estereotipos, si no en conocer qué opiniones tienen los chicos y las chicas sobre estos y que proponen para modificarlos.

Hay que tener en cuenta también donde nos encontramos, en la Escuela, donde el alumnado en cuanto entra en las sesiones, les cuesta desligarse de las dinámicas cotidianas de ésta. Es necesaria la transformación del espacio-tiempo para poder hacer teatro, ya que en la Escuela tal y como está concebida actualmente es muy difícil hacer teatro, porque no forma parte de los contenidos normalmente, no dispone de los espacios ni del tiempo para ello y además este tipo de teatro, el Teatro Social y el Teatro del Oprimido reflexiona sobre las relaciones de poder y la Escuela está permeada por relaciones de

poder precisamente. En relación con este aspecto, en una entrevista que le hice a Bárbara Santos<sup>18</sup> en Barcelona, comentaba lo siguiente:

“...tuvimos muchos problemas porque cuando los alumnos querían contestar al status quo de la Escuela, cuando querían hablar del poder era muy complejo, no era como algo así welcome! Tuvimos incluso una escuela que la directora nos solicitó no presentar la obra a los alumnos porque los alumnos estaban cuestionando la manera, la autoridad de la maestra...La Escuela es muy conservativa” (Fragmento de Entrevista a Bárbara Santos en el Diario de Campo)

“...estamos trabajando dentro del sistema y es muy fácil que nuestro trabajo se transforme en un trabajo adaptativo. Es muy difícil porque tenemos que estar muy conscientes de donde estamos y cómo vamos a manejar las cosas para que los participantes tengan la posibilidad de ser realmente críticos” (Fragmento de Entrevista a Bárbara Santos en el Diario de Campo)

Todos los aspectos que posteriormente comentaremos en relación con en el aula y en los espacios-tiempos *dentro- fuera* (interacciones corporales, influencia de los mass media, liderazgos...) se intensifican en este espacio, tanto en el salón de actos en la cotidianidad de la sesión del taller de teatro, como en el espacio escénico, debido en gran parte también a las “tres leyes o líneas de acción” que citaba Ruffini (1986) propias del hecho de hacer teatro, y por el sentido de “microscopio” del que habla Boal (2004).

### **5.1.1. Uso del tiempo y espacio. Un tiempo diferente, "la sesión" y un espacio diferente, el "salón de actos"**

Para empezar, al no haber normalmente presencia de profesorado en estas sesiones, se cambian "los roles dicotómicos establecidos entre proveedor-acreador de conocimiento para pasar a una relación en la que ambas partes son ignorantes y sabias por igual" (Freire, 1970, en González, 2016), aunque esto es bien difícil, ya que entre educadores/as y alumnado, siempre está implícita una relación entre "proveedor- acreedor" por el hecho de ser los/as educadores/as mayores de edad y alguien que viene de afuera a transmitir conocimiento. Poco a poco estos roles se flexibilizan y el tiempo- espacio en la sesión queda configurado bajo relaciones más multidireccionales e igualitarias.

En el salón de actos, el espacio cobra otro significado diferente al del aula, ya que se trata de un lugar diáfano, grande, con un escenario, las sillas no son iguales que las de la clase, ya que éstas son plegables con una pequeña mesa

---

<sup>18</sup>Bárbara Santos es profesora de Teatro del Oprimido. Brasileña, afincada en Berlín, imparte cursos de Estética del Oprimido al cual asistí en Barcelona en marzo de 2017. Se formó con Augusto Boal. Continúa su legado por todo el mundo.

incorporada. Todo ello hace que el uso del espacio del salón de actos sea diferente a lo que están acostumbrados y acostumbradas.

Por ello, una primera ruptura con lo convencional se produce al inicio de las sesiones. El educador (Jesús) y la educadora (María) despejan la sala de sillas y las apilan en los laterales y así esperan al alumnado que llega normalmente expectante y un poco nervioso ante esta situación novedosa en su rutina escolar. Aunque realizan otras actividades que rompen la rutina, ésta, al estar relacionada con teatro, resuena en su imaginario como una actividad en la que el espectáculo quizás está presente. Ello hace que aumente el deseo de saber "¿qué vamos a hacer?", pregunta que suena en repetidas ocasiones al principio de la sesión.

Ante el despeje de la sala, otra de las preguntas que se produce tanto verbalmente como corporalmente<sup>19</sup> es "¿dónde nos sentamos?". Hasta que encuentran las sillas y poco a poco se van sentando en ellas. María y Jesús insisten en que se pueden sentar donde quieran, incluso al principio no llegan a decir nada de sentarse, pero ellos y ellas automáticamente, por inercia, entran e imaginan que deben sentarse y para sentarse no se plantean otras opciones, más que las sillas.

Cuando María y Jesús les invitan a colocarse o a sentarse en otros espacios de la sala que no sean las sillas, dudan ante esta premisa y algunos y algunas se sientan en el suelo, aunque con recelo, ya que se puede escuchar que "el suelo está sucio" o "el suelo está frío" o "yo paso de sentarme en el suelo".

Se mueven en subgrupos o por parejas. Dependiendo del grupo, el inicio de la sesión queda conformado espacialmente de una manera o de otra. El tiempo también es importante. Saber cuánto tardan en realizar esta acción y ver cómo la llevan a cabo les da a Jesús y a María información de partida sobre cómo es el grupo, calibran cómo funciona el mismo y a partir de ahí comienzan con una presentación sobre quiénes son y qué se va a hacer.

Chicos y chicas se sientan por separado en casi todas las sesiones cuando se sientan en las sillas, y en las pocas ocasiones en las que se sentaron en el suelo llama la atención que las chicas no se sientan en el suelo, sino sobre sus rodillas.

---

<sup>19</sup> El lenguaje corporal que manifiestan se concreta en miradas hacia las sillas, miradas hacia María y Jesús y se miran unos/as a otros/as expresando duda. Los movimientos son indecisos y la parte superior del tronco está hacia dentro y hacia abajo.



Foto 8: chicas sentadas sobre sus rodillas

Estas chicas más tarde, se van sentando de una forma más orgánica, en el suelo, y se van olvidando de que "el suelo está sucio". Empiezan a estar cansadas y a entrar en la dinámica de la sesión donde se da cabida a una expresión libre del cuerpo y a situarnos en el espacio de una forma cómoda. Y a lo largo de las sesiones se pueden observar combinaciones entre sentarse en el suelo, de rodillas y en las sillas, de forma que el grupo se va deshomogeneizando en lo que a ocupación del espacio se refiere, aunque la estructura dicotómica de chicos y chicas se sigue manteniendo en la mayoría de los usos del espacio. En casi todas las sesiones las chicas suelen ocupar las filas delanteras, mientras que los chicos se sientan en las filas traseras o puede ser también que la disposición consista en ocupar las chicas las posiciones más centrales, mientras que los chicos ocupan posiciones más periféricas (fotos 9 y 10)

La posición corporal de sentarse en las sillas está diferenciada también por el género. De nuevo, observamos a las chicas con las piernas cruzadas y la espalda apoyada casi completamente en el respaldo, mientras que los chicos se sientan con las piernas abiertas, dejándose caer en las sillas.





Foto 9: ocupación del espacio en sillas chicos/ chicas



Foto 10: ocupación del espacio chicas/ chicos en el suelo



Foto 11: ocupación del espacio en sillas chicos/ chicas y periferias

También en posiciones de escucha donde no hay sillas encontramos una diferenciación del género, de nuevo las chicas ocupan las primeras filas, mientras que los chicos ocupan las posiciones traseras, además de intentar esconderse, actitud que se repite en muchos momentos a lo largo de las sesiones, en los chicos.



Foto 12: chicas ocupando las primeras filas. Chico que se esconde

En la segunda sesión, estas pautas se siguen dando a la hora de sentarse, produciéndose algunos cambios como que los chicos se sienten delante quizás porque ya tienen despejadas las dudas en cuanto a "qué vamos a hacer".

La primera sesión comienza con una primera dinámica, *las estatuas*, cuyas pautas son moverse por el espacio individualmente y representar mediante

estatuas los conceptos que María y Jesús van enunciando. Comienzan a moverse en círculos y en bandadas<sup>20</sup>, sin pasar por el centro de la clase, con ruido, se mueven en pareja o en subgrupos separados chicas de chicos, lo cual refleja la importancia del grupo de iguales en el aula, tomando como "iguales" a los/as del mismo género. En el caso de las chicas, suelen ir cogidas del brazo o de la mano.



Foto 13: chicas cogidas del brazo

Estas caminadas huyen del centro de la sala para no exponerse, cuanto más cuando el concepto anunciado por los/as educadores/as es controvertido como *sexo...*

*Se ponen muy cerca de la puerta. Se provoca un espacio vacío en el centro del aula.*(Fragmento del Diario de Campo)

Y el movimiento en círculos denota una falta de creatividad en el movimiento y timidez en cuanto a que no se atreven a probar otras trayectorias. La trayectoria en círculos prevee siempre el mismo punto de partida y el mismo punto de llegada. Jesús y María detienen estos movimientos para reflexionar sobre los mismos en casi todas las sesiones. Después comienzan a caminar de forma diferente, abriendo el espacio (foto 15) aunque la ruptura con estas trayectorias e ir acompañados/as se produce en una menor proporción que las rupturas corporales como ir caminando con las manos en los bolsillos, sobre todo, las chicas, quienes, además en las observaciones realizadas en invierno no se despojaban de sus abrigos. Algunos chicos llevan las manos metidas en los bolsillos del pantalón, lo que nos lleva a pensar que incluso los bolsillos de la ropa están diseñados con distinción según el género, estableciendo que los chicos llevan las manos en los bolsillos del pantalón, dándole esto una posición

<sup>20</sup> En el Diario de Campo se apunta: "se mueven como una bandada de pájaros, como estorninos" para indicar que alguien indica la dirección y todos/as los/as demás lo/a siguen.

más abierta. Muy pocos pantalones “de chica” tienen bolsillos diseñados para meter las manos.



Foto 14: chicas juntas



Foto 15: comienzan a abrir el espacio después de la reflexión

Estas formas de moverse denota que no se indaga en movimientos más fluidos. Nuestra escolarización, nos lleva a estar adaptados/as desde pequeños/as a ir en fila, a caminar de un punto a otro sabiendo cuál es la llegada, los pasillos son rectos, la clase es cuadrada, las líneas y las formas rectas dibujan y organizan el espacio en la Escuela, por lo que moverse en este nuevo espacio que permite otras posibilidades, crea incertidumbre y buscan

seguridad en su grupo de iguales. Muchas de las estatuas eran representadas por parejas aunque la premisa de hacerlo de forma individual era clara.



Foto 16: chicas con manos en bolsillos

La segunda dinámica que se hace es *hipnosis colombiana*, que consiste en ponerse por parejas y un miembro de la pareja guía al otro con su mano. Apenas se dan parejas mixtas, como máximo una pareja mixta en algún grupo. En una de las sesiones les dan la indicación de ponerse por parejas mixtas o por tríos<sup>21</sup>. Ocurren dos cosas: una, la palabra *trío* les hace mucha gracia porque la relacionan con sexo. Dos, se producen todo tipo de comentarios, reticencias, risas...a destacar, el comentario de un chico que dice que no se pone por parejas porque "algunas niñas son ariscas", lo cual denota que las chicas de esta clase no quieren contacto o habría que ver qué tipo de contacto no quieren.

Durante esta dinámica, se mueven mucho por el suelo, lo cual quiere decir que están investigando más el espacio. Hay que tener en cuenta que están en parejas, por lo que sólo les está mirando su compañero o compañera y que esto ocurre, en la mayoría de los casos, cuando llevamos ya unos 20 minutos de sesión y comienzan a entender que otras formas de movimiento son posibles. De esta manera, se juega con las alturas, rompiendo la verticalidad tan presente en ellos y ellas que a estas edades se hace más latente cuando hasta hace poco eran niños y niñas y jugar o moverse en el suelo no era un problema.

<sup>21</sup> A petición mía para ver de qué forma reaccionaban ante esta pauta.

Para la tercera dinámica, *las etiquetas*, se han de colocar en fila horizontal ya que no pueden ver el cartel que le colocan en la espalda con una *etiqueta*. Estas son: *hombre, mujer, gay, lesbiana, Justin Bieber, Maily Cirus*...La dinámica consiste en averiguar quién eres por la forma que tienen tus compañeros/as de relacionarse contigo. Al ponerse en fila, los chicos y las chicas van *penetrando en el espacio*, es decir, las barreras en el uso del espacio continúan flexibilizándose, de forma que en uno de los grupos, se mezclan chicos con chicas a la hora de componer la fila (un grupo de 3- 4 chicos, seguido de un grupo de 3-4 chicas, seguido de un grupo de 3-4 chicos). De forma orgánica se mezclan. Al principio de la sesión les costaba, ya que quizás buscaban la seguridad y hacer otra cosa diferente resultaría osado. Si cada día su manera de organizarse en "la clase" está sesgada por el género, resulta evidente que la inercia les lleva a comportarse de igual modo en esta actividad, pero cuando la van conociendo y ésta está diseñada precisamente para flexibilizar esas interacciones, responden sin prejuicios en torno al género, al menos en el plano corporal.



Foto 17: colocación para dinámica de "etiquetas"

En la cuarta dinámica, *comunicación*, consistente en que un/a compañero/a encuentre a otro/a con los ojos tapados, dificultándole el encuentro el ruido que haga el resto del grupo, los chicos suelen hacer mucho más ruido que las chicas, además de buscar el mobiliario escolar como sillas y mesas que tengan a mano en el salón de actos para hacer ruido con éstas. Tienen una elevación exagerada del tono de voz y a veces han imitado el comportamiento tipificado de las gradas de un estadio de fútbol. En esta dinámica se desinhiben e incluso el cuerpo demuestra una comodidad a la hora de realizar esta acción porque tal

y como se recoge en el Diario de campo, *ningún niño tiene los brazos cruzados. La mayoría de las chicas sí lo tienen.*

Empieza la segunda parte de la primera sesión, con una representación por parte de María y Jesús de un fragmento de la obra de teatro *Ante el Espejo*,<sup>22</sup> y se sientan en el suelo de cara al escenario sin dificultad o en las sillas en el caso que aún no estén tan familiarizados con esta nueva configuración espacial de "la clase". En cualquier caso, la manera de sentarse es reveladora, ya que vuelven los grupos diferenciados de chicos y chicas y las chicas se suelen sentar delante. En uno de los grupos, todas las chicas están delante, mientras que todos los chicos están detrás, excepto dos chicas "líderes" que están detrás. Para estas chicas, sus diferencias con el otro género no les supone tanto problema, tienen más interacción con los chicos.



Foto 18: chicas delante/ chicos detrás como público

La mayoría de las chicas se sientan de una manera recogida, pegando las rodillas al pecho, mientras que los chicos lo hacen de manera más abierta y relajada. Una cuestión relevante aquí es el interés que muestran las chicas en el teatro, en la escenificación, ocupando las filas delanteras. En algunas sesiones incluso corren para ocupar estos espacios. Puede que a los chicos les interese, pero no lo muestran corporalmente.

<sup>22</sup> Obra de teatro dirigida por Manuel Cenizo que pretende sensibilizar contra la violencia de género. Pone en el centro de atención a los hombres, visibilizando los discursos internos que éstos manejan para llegar a tener comportamientos de abusivos en relación con las mujeres que sufren violencia de género quienes también expresan sus vivencias. Premiada en el I Congreso Nacional sobre Violencia de Género (Santiago de Compostela, 2009). Reconocida como Buena Práctica por el Ministerio de Sanidad, Igualdad y Políticas Sociales en 2013.

La actividad continúa con una reflexión sobre lo que han visto en el escenario. Se destacan las características de ella ("mujer maltratada") y las características de él ("hombre maltratador") y se les invita a ocupar el lugar de la protagonista y el protagonista. En uno de los grupos, en este momento de toma de palabra del público, los chicos se empiezan a tender en el suelo, unos sobre otros. Hacen un poco de ruido y una de las líderes dice en voz alta "qué pesaos son los feos éstos". Por lo general, las chicas muestran más interés que los chicos en esta actividad. Los chicos por lo general se dispersan más fácilmente y ello acompañado por unas posturas corporales cada vez más abiertas, como se puede apreciar en la foto, ocupando más espacio en comparación con el espacio que ocupan las chicas. Sin embargo, no podemos asegurar que esta dispersión signifique que no estén atentos e interesados por la actividad. Ellos hacen como que "pasan más", pero en algunas ocasiones, hemos podido comprobar que la actividad les ha interesado.

A partir de aquí, la sesión va acercándose cada vez más a la técnica principal del taller, el Teatro Foro. Se suceden representaciones teatrales, pequeñas piezas interpretadas por los/as educadores/as- facilitadores/as que invitan al alumnado a experimentar el escenario, lo cual veremos más adelante, por la importancia que tiene este hecho, seña principal de la metodología de Teatro del Oprimido y técnica principal donde se sucede de manera más acuciante la relación T.O. Y Antropología.

En la segunda sesión también se dan ocupaciones y usos del espacio-tiempo similares. Deben preparar mini- piezas de Teatro Foro, para lo cual los/as participantes deben agruparse en dos sub-grupos. Cuando caminan hacia los espacios que les indican María y Jesús, ya sea este dentro del salón de actos, en el vestíbulo, en el aula o en el patio, caminan por parejas o por "grupitos". Hay cierta reticencia e incertidumbre sobre cómo se va a desarrollar la sesión, lo cual les hace caminar despacio y acompañados/as. Cuando se acerca el final del tiempo de preparación de las mini- piezas (60 min aproximadamente), comienzan a dispersarse tal y como se recoge en el siguiente pasaje del Diario de Campo:

*Unos minutos antes de que termine el tiempo antes de representar, comienzan a dispersarse. Una niña corre detrás de un chico. Cuesta mantener la calma. Y además Luis no para de insistir en que quiere hacerlo ya. Desvían su atención hacia el otro subgrupo que está terminando de ensayar su escena en el escenario, quienes al parecer también tienen una escena donde se pelean. A Luis, le hace mucha gracia y está muy entusiasmado. A pesar de que Jesús le dice que no mire al otro grupo, busca muchas maneras de enterarse de qué está pasando en el otro subgrupo, al igual que dos o tres compañeros más. (Fragmento del Diario de Campo)*



Estos momentos de dispersión se usan para tener interacciones, soltarse, rebasar de alguna manera las normas...son las "transiciones" propias del tiempo dedicado a una actividad y cuando se hacen presentes se flexibiliza la atención y se crean espacios más dinámicos, en los cuáles el contacto niño-niña se suele dar de manera más orgánica.

### **5.1.2. Liderazgos y grupo de iguales en Teatro del Buen Trato**

En todos estos usos del espacios los/as "líderes" ocupan posiciones estratégicas para validar su liderazgo. O todo lo contrario, se *neutralizan los liderazgos* porque entra en juego el *factor escenario*, donde las roles se diluyen gracias a la presencia notable de la expresividad corporal, más que la expresividad oral.

En relación con lo primero, ocurre así por ejemplo, cuando al principio de la sesión con las primeras dinámicas descritas anteriormente, en uno de los grupos, "los líderes" se incorporan a la dinámica, charlan y se ríen entre ellos, no atienden a las indicaciones, se mueven sin que se desuna el grupo y se echan el brazo por encima. Estos mismos se sientan cuando no es indicado por los/as educadores/as. Tienen una actitud provocadora. Este grupo es más mayor en edad, ya que en éste se encuentran tres chicos repetidores. Incluso llega un momento que se *descuelgan* del grupo y se sientan a parte, en un corro en una esquina en el fondo de la sala porque cuando empiezan a hacer el ruido propio de la dinámica, aunque los chicos en general se muestran más agresivos con el mobiliario escolar, este subgrupo da problemas ya que están dañando el mobiliario escolar. María y Jesús le llaman la atención. Le recuerdan que pueden irse con la profesora, hablan entre ellos en "plan equipo" ("Killo, ¿qué hacemos?") sobre esta posibilidad y deciden irse en la siguiente hora. Hasta la siguiente hora es cuando se disponen en el corro tal y como aparece en la foto. Es una forma de revelarse contra las normas. El resto del grupo dirige la atención hacia ellos.

Uno de ellos parece ser el "líder" y los demás parecen ser los "sublíderes". Puede que su actuación se deba a que se sienten seguros cerca de este "líder", al menos en este episodio.

En este grupo hago una breve entrevista grupal aprovechando la disposición que han elegido y la acción que han desarrollado. Ante la pregunta de "¿quién es el líder?", ninguno señala a nadie, pero hay un chico al que claramente siguen ("el líder"), y este mismo señala a otro de los chicos y acaba respondiendo "este es el machaca". "El machaca" es un chico nuevo en Torreblanca, no se hace notar mucho. El chico "líder" revela de esta manera qué rol se le ha asignado a este chico, "el que pega", "el que lo defiende", en sus propias palabras. Un rol de los menos deseados en "la clase", pero que

siempre está presente y una forma de reproducción de machismo muy extendida dado la relación que se establece entre hombre y violencia. Hay menos "niñas machaca" (niñas que usan la fuerza física para defenderse)



Foto 19: "líderes" en corro

De manera muy parecida ocurre con otro grupo, que no quiere participar en la dinámica *hipnosis colombiana*, desmotivados por el taller ante la indicación de ponerse en pareja. Ante el rechazo de esta pauta deciden no participar. Creen que están transgrediendo las normas y se sientan en el escenario, que es un lugar que empodera. Uno a uno van ocupando espacios en el escenario, quedando la imagen compuesta de la siguiente manera:



Foto 20: chicos en el escenario. "Líderes" y "no líderes"



Foto 21: algunos chicos del escenario. Chico encima del escenario

En este subgrupo, se encuentran chicos "líderes", que actúan de modo subversivo contra lo estipulado de hacer la dinámica por parejas y chicos no tan "líderes" que no hacen la dinámica ante la vergüenza que les supone ponerse por parejas, según sus palabras. Ahora bien, realmente lo que hay detrás de este hecho es que hay algunos de ellos que van tanto con los chicos que ponerse con las chicas les supone toda una novedad. Y esa vergüenza de la que hablan los otros, puede ser porque el hecho de ponerse en pareja no esté aprobado por el resto de grupo de chicos. Luis, en la entrevista comentaba esto precisamente, que por ir con chicas lo llamaban "maricón", lo cual recae en discurso de que *los chicos van con los chicos y las chicas van con las chicas*, por lo general, y si alguien rompe esta dicotomía puede tener consecuencias negativas e incluso sufrir rechazo por parte del grupo de chicos/as de su mismo sexo. Estos chicos al ver que los "líderes" no se ponen en pareja con las chicas, no lo hacen. Pero lo que después ocurre es revelador porque los "no líderes" acaban participando, no les importa perder esta posición que los ha situado por un momento en una subversión no real y los "líderes" no ceden, no quieren perder esta posición. Incluso llegan a decir: "no quiero participar porque me aburro, y si me aburro la lío". Esta expresión nos lleva a pensar en el autoconvencimiento de rol de *chico malo* que adoptan, sin embargo, estaban atentos a lo que iba ocurriendo en la dinámica. Aquí se vuelve a dar esa desatención enmascarada, es decir, hacen como que "pasan" del taller, pero en ningún momento pierden de vista lo que está ocurriendo. Esto les diferencia del grupo de líderes que hemos comentado en primer lugar, quienes hacen el intento de boicot del taller, mostrándose con una actitud más subversiva. En este segundo grupo ocurre también que el espacio que eligen para *separarse* es el escenario, un lugar novedoso para ellos/as, el cual están deseosos de experimentar. De hecho, uno de ellos se sube encima del escenario a manipular los objetos que en este se encuentran, como se puede

observar en la foto 21. La acción de sentarse en el escenario es una posibilidad que les resulta atractiva. En numerosas ocasiones María y Jesús deben indicar que se bajen del escenario para que, por ejemplo, puedan ver la obra bien. Normalmente son chicos los que se sientan en el escenario y les cuesta abandonar este espacio. Hay que insistirles en varias ocasiones. Puede que lo vean como una acción fuera de la norma y también puede que les resulte simplemente cómodo. En alguna sesión han llegado incluso a correr por ocupar estas posiciones.

En otra sesión, se hace un juego de concentración en el que todos y todas deben participar, pero ocurre lo siguiente:

*En el juego, sólo participa la mitad del grupo, casi todos del grupo 1 (quienes han trabajado más en grupo y ha habido menos caos en la representación). Los demás "pasan" hasta que van viendo cómo es el juego...algunos se meten en el círculo, otros se acercan y otros continúan alejados sentados en las sillas, pero muy alejados, mirando...Hay dos chicos líderes que no hablan, miran hacia a abajo, sacan pecho y les da vergüenza lo que se está haciendo. Y lo ven como una tontería lo que está haciendo el resto de la clase. (Fragmento del Diario de Campo)*

Los espacios, los usos del tiempo, la participación está regulada por las dinámicas de liderazgo, constituyendo ello un sesgo importante en la organización de "la clase": el de chicos/as líderes y no líderes. Estos subgrupos que ejercen el liderazgo, tanto en chicos como en chicas, revelan su rol al inicio de la sesión, en la forma de entrar al salón de actos, su forma de sentarse (que buscan estar apartados para atraer la atención), en el tono de la voz, en su forma de agruparse, en su forma de caminar, su soltura a la hora de desenvolverse en las dinámicas, ya que suelen romper la primera lanza a la hora de participar (o su no participación), ofreciéndose en numerosas ocasiones como voluntarios/as, y no tener pudor en el contacto físico entre ellos, ya sea en los ejercicios o la hora de colocarse en el espacio. Incluso puede que sean los/as que "mandan a callar" al resto. En varias ocasiones a los/as líderes se les escucha decir "que os calléis".

Aquí es importante destacar sus estéticas, las cuales denotan también su liderazgo y ha sido uno de los rasgos más evidentes a observar en el trabajo de campo. Su ropa suele ser más ceñida, sus peinados más acordes con las tendencias del momento que manejan los mass media, marcando así la forma de vestir o peinarse del resto de la clase. Si, por ejemplo, está de moda peinarse con tupé en los chicos, el primero en peinarse de esta manera será uno de los líderes y si, por ejemplo, está de moda recogerse el pelo en las chicas, la primera de ellas en hacerlo será una de las líderes, creando así *grupos de iguales* dentro de los cuales no desentonar.



Foto 21: peinados de las chicas

Los *grupos de iguales* son a la vez el apoyo principal de estos chicos y chicas a la hora de desenvolverse en el instituto. Son también quienes ejercen una figura de vigilancia de lo que está bien y lo que está mal mediante un consenso inconsciente. Estar "peleado" o "peleada" con el *grupo de iguales* motiva los principales malestares en la dinámica de la vida escolar, llegando a constituir problemas en las relaciones sociales de los chicos y chicas e incluso son asuntos que afectan al seno de las familias.

En una de las sesiones, en relación con este aspecto, ocurre que cuando una de las chicas está actuando en el escenario no pierde de vista a las chicas de su *grupo de iguales*, que la miran con gestos de aprobación. Ocurre con otro grupo también, cuando una chica quiere salir como *especta-actriz* y busca con la mirada la aprobación de su amiga, quien le hace un gesto de negación, lo cual le mermó su capacidad para experimentar el escenario. También fuera de Teatro del Buen Trato, cuando el chico al que veo en la Feria observo que su *grupo de iguales* lo rodean para preguntarle que qué le ha preguntado "la maestra" (yo), y se ríen sabiendo que lo hizo fue un paso hacia la adultez en su forma de concebir el cambio de una etapa a otra. Lo que a Luis (el entrevistado) le ocurrió es que se salió de la norma en su grupo de iguales (en este caso, de los chicos) y ello le trajo consecuencias negativas.

### **5.1.3. Interacciones corporales, interacciones corporales violentas**

En este espacio y tiempo las interacciones corporales adquieren otras dimensiones y otro sentido que en "la clase", donde por lo general son más comedidas. Teatro del Buen Trato persigue trabajar en interacciones corporales no violentas, aunque a la vez, este espacio- tiempo es caldo de cultivo de estas

interacciones de "no buen trato" al menos en los primeros momentos, al ser una actividad y un lugar más abiertos, menos regulados (en comparación con las normas cotidianas escolares) y es un espacio- tiempo donde se dan más interacciones por la naturaleza propia del taller. Llama la atención la cantidad de interacciones descontroladas y explosivas, lo cual da lugar a una presencia notable de interacciones corporales violentas.

En la dinámica de *las estatuas* se lanzan varias palabras para escenificarlas mediante una imagen estática. Una de las palabras es *amor*, a la cual responden con mucha risa, abrazándose, aunque pronto desvían este *amor* hacia interacciones violentas, sobre todo, en los chicos y del abrazo pasan a pegarse, aunque levemente sin necesidad de que los/as educadores/as intervengan. Las chicas charlan entre ellas en voz baja, como "en secreto", mientras que los chicos tienen un elevado tono de voz en comparación con ellas, durante el desarrollo de la dinámica. Otra construcción en torno al género para tener en cuenta, el recogimiento y el compartir confidencias que aparece en varias ocasiones a lo largo del Diario de Campo.



Foto 22: estatua de "amor", se abrazan las chicas

Durante el curso 2017/ 2018<sup>23</sup> en otros institutos donde se han llevado a cabo los talleres de Teatro del Buen Trato , se han realizado modificaciones en esta dinámica y después de estas interacciones se les pide a dos chicos que caminen uno de frente al otro y se saluden cuando se encuentren en el centro de sus trayectorias. También realizan esta escenificación dos chicas. Los chicos se saludan golpeándose y sin ninguna contacto físico, sobre todo, del tren inferior. Las chicas se saludan con dos besos o con un pequeño abrazo. En la mayoría de las sesiones al preguntarle el porqué de esta diferencia responden diciendo que "si los niños se acercan más parecerían maricones".

<sup>23</sup>La mayoría de la investigación está situada en el curso 2016/ 2017

Volviendo a Teatro del Buen Trato en el IES Torreblanca y a la dinámica de las estatuas, cuando la palabra que se lanza es *violencia de género* estos/as gestos alcanzan su punto álgido de interacción, acudiendo a la violencia física, aumentando las interacciones de forma que casi ningún chico ni ninguna chica realiza la estatua de forma individual, sino que la lleva a cabo en pareja o sub-grupos. Esta interacción corporal es más aguda en chicas/os líderes. En el caso de los chicos, casi todos actúan de manera agresiva con contacto corporal.



Foto 23: chicas en grupo realizando "estatuas"

Las interacciones corporales tanto violentas como no violentas, se siguen dando entre chicos y chicos y chicas y chicas. No buscan en ningún momento a compañeros/as del sexo contrario, ni se lo plantean, ya que desde las primeras caminadas e incluso desde la entrada en el salón de actos hay dos grupos diferenciados. Cuando se cruzan en las caminadas algunos chicos se saludan dándose un golpecito y aunque este gesto esté disfrazado de saludo, son mensajes de aprobación entre chicos, momentos que aprovechan para "darle" al "marginado de la clase" o simplemente jugar de forma violenta, ya que se persiguen unos a otros y cuando se "pillan" es para darse "un cate". A veces la simple indicación de "hay que moverse por el espacio" da lugar a que se muevan con contacto violento. Mientras que las chicas van cogidas del brazo o dadas de la mano.

Se crean más interacciones a medida que va avanzando la sesión, como hemos comentado anteriormente, pero ocurren otros hechos en relación con la interacción corporal a los que hay que poner atención, como cuando en la dinámica *etiquetas* se ponen en fila. Quieren ver qué etiqueta tiene el compañero o la compañera en la espalda mediante movimientos bruscos, tirándose del brazo, realizando, de nuevo, interacciones corporales violentas. O en la dinámica *comunicación*, donde María y Jesús deben intervenir casi

siempre porque el ruido y el caos fácilmente se inclina hacia movimientos violentos o aprovechan que hay un compañero con los ojos tapados vulnerable al cual acercarse y pegarle, aunque en numerosas ocasiones María y Jesús prohíban el acercamiento a la persona que tiene los ojos tapados.

Buscan el contacto normalmente entre chicos o entre chicas pero si se les da el espacio para ello, como cuando se sientan en el suelo, hay pocos huecos entre ellos/as, aprovechan para adquirir posturas más orgánicas, incluso en este momento de suelo en el que algunos/as se tienden se produce algún contacto físico entre chicos y chicas buscando un contacto más cariñoso.

*Dos chicas ponen sus cabezas en las piernas de un chico. Este cambia de posición para que continúen en esta posición, aunque está incómodo. Él le acaricia el pelo a una de ellas. Se acercan mucho más hasta que el niño pequeño los acaba molestando. (Fragmento del Diario de Campo)*

No tardan en aparecer "los piques" e interrumpen a las personas que están en escena. Es como si el contacto físico les llevara rápidamente a un contacto físico violento. En una de las sesiones, mientras parecía haber concentración en el público una chica debía estar molesta con el comportamiento de sus compañeros y su manera de acatarlo también era con violencia: "mira, Antoñito, te vas a callar ya o te pego un tortazo". Se rompió definitivamente la concentración, se causó revuelo y María y Jesús debieron intervenir. Se molestan constantemente cuando permanecen un tiempo en una posición más estática.



Foto 24: posiciones orgánicas en el suelo, distensión.

Hacia el final de las sesiones se propone hacer un círculo y para que este sea un círculo es conveniente que se den la mano, que estiren el círculo, de manera que haya espacio entre ellos/as para moverse con facilidad. Pues bien,



darse la mano también crea revuelo. No se quieren dar la mano entre chico y chica, hasta tal punto que esta acción es problemática para el buen funcionamiento de la sesión, pero María y Jesús la conservan debido a que es una buena forma de trabajar estas interacciones, insistiendo en la no importancia del contacto entre chico y chicas para buscar comportamientos de igualdad y buscan también una disposición circular que rompa con las formas cuadradas del aula, además de un uso del espacio lógico donde todos y todas se puedan ver y escuchar. Hay que tener en cuenta que en el aula no están sentados/as por parejas mixtas normalmente, por lo que esta disposición se presta a crear problemas y a hacernos reflexionar sobre las consecuencias de las separaciones por género en el aula a la hora de sentarse. En la entrevista a la profesora P, a la pregunta de cómo están sentados/as en el aula dijo:

“Generalmente, niños y niños, niñas y niñas. Es complicado poner a un niño y una niña juntos, salvo que tenga una simpatía con gente que están juntos desde chicos, entonces salvo que se lleven bien por x motivos, sus padres son amigos, es difícil”. (Fragmento de entrevista a “P”, del Diario de Campo)

Todas estas interacciones que en la cotidianidad de "la clase" son comunes, en Teatro del Buen Trato se intensifican aún más por el espacio, por el profesorado que no es el del día a día (María y Jesús), el tipo de actividad y la flexibilización de normas y reglas. Toda la violencia implícita en estas interacciones, nos lleva a pensar que se ha normalizado este tipo de interacción entre adolescentes. Quizás en el imaginario colectivo de estos chicos y chicas, la institución de la Escuela les permite interactuar de esta manera, sin dejar de ser un entorno seguro, donde el traspasar "la línea", es decir, hacer daño, posiblemente trae consecuencias ya que hay una vigilancia casi permanente que los/as protege.

También las interacciones verbales están cargadas de violencia. La batería de insultos y calificaciones despectivas llama la atención por su normalización y la mayoría de estas interacciones verbales se sitúan en el plano de la xenofobia, el racismo, el machismo, el clasismo y la homofobia. "Rumano", "moro", "terrorista" (en este orden) son palabras que se hacen explícitas en la dinámica de *las etiquetas*. "¡qué pesaos son estos feos!", dice una chica "líder", "mongola", le dice una chica "líder" a otra chica "líder", "tu puta madre" en numerosas ocasiones por ninguna razón aparente, "travesti" cuando algún chico hace papel de chica, amenazas, como "que te calles", "te voy a pegar". También en el escenario, en un sin fin de ocasiones echan mano del insulto. La palabra "mierda" aparece una y otra vez y también "la puta" o "el puto", como "recoge la puta mesa", "dame el puto cigarro", cuando hacen de hombre que ejerce violencia de género en el escenario y acuden a estas palabras malsonantes, violentas e incómodas que a no ser por la situación propia de estar en la escena, posiblemente algunos de los chicos no lo dirían. Luis en la entrevista hace referencia a este hecho.

Así, una batería infinita de insultos y calificaciones despectivas están presentes en todas las sesiones, pero en este trabajo no vamos a tratar este hecho en profundidad dado que el punto de mira lo situamos en lo corporal. Si cabe destacar que todo lo comentado anteriormente en lo referente a lo corporal parece tener su correspondencia con lo verbal y con las entrevistas realizadas a los chicos de Torreblanca, Luis y Ana. A las interacciones verbales relacionadas con el género si le vamos a dedicar un apartado más adelante.

#### **5.1.4. Escenario, protagonismo, exponerse**

El escenario y otros momentos de las sesiones de Teatro del Buen Trato forman parte de la "situación extracotidiana de la representación" (Ruffini, F., 1986), donde además los ejercicios y las dramatizaciones ponen en el punto de mira las relaciones de género, dada la propia naturaleza del taller y de los objetivos que persigue. Si estuviéramos ante un caso donde la temática del taller de teatro fuera diferente, también se podrían entrever comportamientos que nos ayudaran a investigar las relaciones de género, ya que toda forma de hacer teatro supone crear una división público-escena, dando como resultado "un lugar donde todo está magnificado, como un potente microscopio" (Boal, 2004). Pero no es el caso, por lo que además de contar con el teatro como un "potente microscopio", contamos con que ese microscopio pretende centrarse en las relaciones de género entre adolescentes, las cuestiona, alerta de las posibles desigualdades que se puedan dar, reflexiona acerca de la violencia de género o desmonta micromachismos (y no tan *micro*s).

Pues bien, con estas circunstancias, he realizado numerosas observaciones del taller, donde el tiempo de escena y el tiempo de no escena son diferenciados, aunque una constante en las sesiones es la confusión y el no saber separar ambos espacios- tiempos. Les cuesta aceptar esta diferenciación y llevan su rol de "la clase" a escena. Por ejemplo, los líderes también desean ser los líderes en el escenario como veremos más adelante, pero pronto se dan cuenta que este liderazgo no funciona con los mismos códigos que en la realidad, ya que el teatro puede hacer que desaparezcan o al menos, que esos roles relacionales se modifiquen. De una u otra forma, el escenario los/as transforma y les da la oportunidad de experimentar otros roles e investigar qué pasaría en diferentes situaciones. Antes incluso de que comiencen con las escenificaciones, coquetean con el escenario, lo prueban y se suben por ejemplo a bailar y a cantar porque saben que es un lugar para actuar, para mostrar alguna habilidad. Cuando ven o prueban una primera vez, la sensación les resulta agradable y siempre ocurre en las sesiones que los/as educadores/as han de indicar que "se sube al escenario sin correr" porque en cuanto se dice que alguien debe subir, pugnan por protagonizar ese espacio-tiempo que les resulta tan atractivo, insisto, cuando ya lo han probado o han

visto a sus compañeros/as experimentarlo. Hay algunos alumnos y alumnas que no llegan a subirse al escenario en la primera sesión.

En el escenario, los chicos y las chicas son muy conscientes de su exposición, de l *microscopio*, y su estética se pone en entredicho, además de su personalidad, sus capacidades interpretativas o su atrevimiento. En relación con la estética ocurre más en chicas que en chicos que antes de escenificar se miran "a ver cómo están", se ajustan la camiseta, se quitan la chaqueta, se aprietan la coleta o se ponen bien el pantalón.

Y la risa sale una y otra vez en el escenario y como público en cualquier momento. Es una manifestación de la inseguridad, de la vergüenza al exponerse. Incluso a veces el teatro no se desarrolla con fluidez debido a la risa. Algunos/as reconocen que les da vergüenza y se produce entonces el deseo por salir al escenario, exponerse y cambiar una situación en contraposición del freno ante esta exposición en la platea donde saben que van a ser muy observados u observadas. Esta situación es más común en las chicas que en los chicos, llegando incluso a no interpretar ningún papel y se agudiza cuando la trama incluye una pareja.

*La chica del escenario expresa que también le da vergüenza porque dice que es su compañero* (Fragmento del Diario de Campo).

En relación con este hecho, apuntar que salió otro chico diferente y al final de la sesión ella y él se quedaron hablando de su actuación en el escenario, lo que constata que le daba vergüenza de "ese" chico y también constata la utilidad del teatro como elemento que trasciende más allá del escenario creando reflexión y compartir experiencias entre sus protagonistas que puede que no hayan compartido un momento así nunca en su vida escolar. Ocurrió también otro episodio relacionado con este aspecto que se recoge en el Diario de Campo de la siguiente manera:

*Una chica quiere hacer de mujer si el papel del marido lo hace su hermano<sup>24</sup>, si no, dice que no lo hace* (Fragmento del Diario de Campo)

La elección de papeles es clara: las chicas quieren hacer de chicas y los chicos quieren hacer de chicos o de chicas, ridiculizando el papel de "mujer", haciendo una caricatura de éstas. Además entre los chicos, en las primeras apariciones se intensifican sus roles como opresores. Es como si encontrarán en el teatro un espacio para desinhibirse en ese sentido, lo cual hay que reconducir rápidamente y en esta labor deben estar muy atentos/as los/as educadores/as-facilitadores/as.

Para elegir personajes en todas las sesiones se forma revuelo, les gusta sentirse por un momento otra persona y esta tarea crea una parada para

---

<sup>24</sup> Que se encuentra también en este mismo subgrupo

negociar y consensuar entre las personas que integran los subgrupos, reflejo también del teatro como herramienta de resolución de conflictos. Hay una diferencia con respecto a esto entre la primera sesión y la segunda cuando en la primera se produce un acercamiento al teatro a través del Teatro Foro donde pueden convertirse en especta-actores y especta-actrices y en la segunda son ellos/as mismos/as quienes crean la pieza, sabiendo de antemano qué se va a hacer en el escenario. Les seduce la idea y se muestran impacientes y nerviosos/as ante esta posibilidad que se les ofrece desde la metodología de Teatro del Buen Trato. En ocasiones les cuesta seguir el proceso necesario de creación de la escena y sólo quieren "salir ya". Por ello, precisamente el Teatro es Social, "social como forma de relación, no solo como contenido" (Trujillo, 2016), por las relaciones horizontales que se dan, porque pueden ser protagonistas y escenificar una historia a partir de qué les pasa, teniendo en cuenta que "la expresión artística es patrimonio de todos y de todas" (Trujillo, 2016).

También ocurre en el teatro que al ser orgánico, en directo, momentáneo y efímero, juega con el factor sorpresa, lo cual conecta muy bien con la frescura de los/as adolescentes. Además esta forma de teatro donde se "forean" las escenas, pudiendo dar lugar a diferentes formas de un mismo papel, hace que el teatro se reinvente una y otra vez. Esto también tiene su reflejo en el género, ya que las chicas en general (al menos en estos grupos) suelen tener más creatividad que los chicos y dar estos giros necesarios del Teatro Foro que crean una sucesión de escenas diferentes. En definitiva, por lo que vengo observando, las chicas tienen más capacidad de improvisación, aunque también he de destacar que la capacidad de reacción a veces les cuesta, tienen la iniciativa a veces mermada, no se atreven, pero cuando se deciden a cambiar la escena, la renuevan en su sentido más profundo, los personajes adquieren otras dimensiones y además les interesa realmente que la situación cambie, lo cual es lógico y va en consonancia con los objetivos de esta metodología, dado que casi todas las escenas donde hay un/a oprimido/a y un/a opresor/a en el marco de un conflicto de género, la oprimida es la chica. Esto está en el seno del Teatro Foro, una persona oprimida es una persona que lucha por cambiar la situación. Y esto es importante. De hecho en las sesiones se explica al alumnado que "una persona oprimida no es una persona deprimida", frase estandarte que sirve para entender el momento de "crisis china"<sup>25</sup> del Teatro del Oprimido. El hecho de que las chicas se interesen más por transformar la escena, puede que también dependa de que los chicos no se quieran desprender de la máscara de hacer "como que no les interesa".

El escenario, hacer teatro, da la oportunidad a algunos/as de los chicos/as a hacer una actividad no cotidiana y, sobre todo, a expresarse. Ocurre a veces

---

<sup>25</sup>Es el momento de conflicto más intenso en la dramaturgia de Teatro Foro. Se dice crisis china porque la palabra "crisis" se representa en chino con dos ideogramas. Uno corresponde a "peligro" y otro a "oportunidad"

en las sesiones que chicos/as que parecen tímidos y que están invisibilizados, suben al escenario y se descubren. En el Diario de Campo se recoge el siguiente fragmento:

*Inesperadamente, el chico que salió a representar el papel de "cani" no era de los que ejercía el liderazgo en la clase, era un chico, al que le pregunté anteriormente por qué no participaba y ni siquiera respondió (Fragmento del Diario de Campo)*

Resultó desarrollar el papel de "cani<sup>26</sup>" de forma muy acertada, aunque se les escapaba la risa y no sacaba las manos de los bolsillos, debido a que la forma corporal cotidiana se cuele en el escenario dejando entrever gestos de inseguridad.

También puede ocurrir que los liderazgos se diluyan como hemos mencionado anteriormente, y pasa a veces que un chico quiere hacer de especta-actor "líder", y cuando se ve en el escenario aparece la inseguridad, se ruboriza, la escena no fluye. Se queda como paralizado ante este nuevo espacio- tiempo (foto 25)



Foto 24: chico haciendo de cani con manos en los bolsillos

<sup>26</sup> "Cani" se le dice en Sevilla y en otras zonas de Andalucía a un/a chico/a joven con una estética determinada de chándal, cadenas de oro y zapatillas de deporte, "de barrio".



Foto 25: chica se ríe porque su compañero se queda paralizado

Se producen infinidad de situaciones donde los/as líderes desean ser protagonistas en la escena. Ello tiene que ver con su deseo de exposición, aunque en los grupos- clase hay también "líderes silenciosos" que tienen bastante influencia de poder sobre los/as demás, pero no acaparan la palabra y les basta una actitud pasiva ante lo que se está haciendo o sentarse apartado/a para señalarse. Esa actitud se da más entre los chicos que entre las chicas. Pero lo que aquí vamos a destacar es el perfil de líder que desea ser el protagonista para acaparar también esta esfera. También hay que decir que hay liderazgos muy positivos que además de ejercer un liderazgo "en positivo" en "la clase", también son los que hacen aportaciones que ayudan a que se desarrolle de forma más fluida el Teatro Foro, sin que ello signifique que hay aportaciones "buenas" y "malas".

En la mayoría de las situaciones, cuando se pide que alguien salga a cambiar la situación sale "la líder":

*Ella dice que lo denunciaría y entonces se le invita a hacer el papel de ella y acepta. Se quita la chaqueta cuando sube al escenario. Sube también una chica para hacer de "cani". (Fragmento del Diario de Campo)*

*Se convierte en "especta-actriz" una de las chicas líderes. Su estrategia es decirle que no al chico, que tiene que estudiar, pero en un tono más suave. (Fragmento del Diario de Campo)*

*Sale una chica a hacer el papel del chico. Es una de las líderes (más bien, la "sublíder"). Entre ellas hay mucha complicidad también en el escenario y les cuesta meterse en el papel. (Fragmento del Diario de Campo)*

*El chico que antes dijo "la trata como un hombre de verdad" sale a hacer el personaje del chico y una chica del grupo de las líderes sale a hacer el personaje de la chica. (Fragmento del Diario de Campo)*



Foto 26: Chica improvisando sobre "Ante el Espejo"

También ocurre que las personas que ejercen los liderazgos, tanto chicas como chicos, toman la batuta a la hora de montar la dramaturgia y elegir personajes:

*Hay tres niñas no líderes que hacen de público, hay dos chicos que hacen de "tronistas", los integran en el papel eligiendo a tres chicas (de las líderes), diciendo "tu, vente conmigo" (Fragmento del Diario de Campo)*

*Un chico lleva la batuta por un momento y dice "tú de hombre, tú de mujer y tú, ¿qué eres? ¿un travesti? uhhmmm te quiero comer" (Fragmento del Diario de Campo)*

Puede suceder que estas personas líderes sean incitadas a protagonizar la escena ("que lo haga Daniel"). Ocurrió en una ocasión que un chico se dió cuenta que estaba provocando demasiada risa y que sus compañeros hacían de él un centro de atención que no le gustaba:

*...hace de protagonista, después se lo piden y no quiere sentándose al final de la sala. (Fragmento del Diario de Campo)*

#### **5.1.5. En escena. Formas de representación corporal para "mujer" y para "hombre"**

En la escena, en las sesiones de Teatro del Buen Trato, se distinguen dos tipos de momentos: uno, en el que deben hacer de chicos o chicas, hombres o

mujeres en el escenario, y otro, en el que la pauta es clara y concisa, "hacer una estatua de mujer/hacer una estatua de hombre". En ambos se reflexiona sobre los estereotipos de género, pero el segundo está más destinado a este objetivo. Básicamente la dinámica de *las estatuas* es el germen de esta investigación, ya que a través de ella surgió la idea de ahondar en estos estereotipos representados corporalmente. Da cuenta de una forma muy clara de cómo se ha construido el género, de qué forma están influenciados/as y aporta luz sobre el origen de las desigualdades de género que existen actualmente en chicos y chicas adolescentes.

En el escenario, donde casi siempre hay disponibles papeles de chicos y de chicas, el siguiente ejemplo ilustra de manera muy clara qué ocurre y cómo reproducen estos estereotipos tanto chicos como chicas:

*Dos chicas salen al escenario. Se saludan haciendo el personaje con dos besos y las manos cogidas delante. Dos chicos que han salido al escenario se saludan con un abrazo y diciendo "qué pasa, pisha" y dos golpecitos en la espalda (Fragmento del Diario de Campo)<sup>27</sup>*

Desde la forma de saludarse entre risas tímidas y con una posición corporal retraída, están mostrando su manera de *ser chicas*, mientras que los chicos hacen de "machos" y buscan el toque de chicos como *chicos fuertes*, por los golpes en la espalda a la hora de saludarse. En la realidad, es decir, en lo cotidiano, esto no es tanto así, pero el escenario, hace de *microscopio* y los actores y las actrices se comportan como tal, exagerando un poco estas acciones, para corroborar que *son chicos* o que *son chicas* y que el público lo entienda. Es común que en el teatro se caiga a veces en reproducir los estereotipos, y ahí el Teatro Foro nos ofrece la posibilidad de parar la escena y analizarla e incluso cambiarla.

Este tipo de acciones se repite en infinidad de ocasiones. Otro episodio susceptible de análisis es cuando suben al escenario y se deben sentar por ejemplo en un banco simulando que están "en el parque". Las chicas se sientan con las piernas cruzadas, hacen como que comen pipas y charlan y el resto de su cuerpo está hacia dentro. En cambio los chicos se sientan con las piernas muy abiertas, simulan que fuman, se dan golpes, se insultan, dicen muchas calificaciones despectivas y cuando se produce el encuentro con las chicas exageran sus posturas, sus voces, su fuerza, sólo por el simple hecho de la indicación "tenéis que hacer de chicos".

Otras formas de representación corporal de hombres y mujeres y otros conceptos relacionados con el género (como *amor* o *sexo*) tienen lugar, como

---

<sup>27</sup>Este ejercicio durante el curso 2017/ 2018 se lleva a escena en varios centros educativos en el Proyecto "Teatro del Buen Trato" (Grupo Apuleyo) para la Mancomunidad de Municipios de Ecija y en el proyecto "Amor que no mata" (Salamandra Cía. de Teatro Social) en dos colegios de Almensilla (Sevilla). En todas las ocasiones, las chicas se saludan con dos besos o un abrazo y los chicos con menos contacto físico y con golpecitos en la espalda.



hemos comentado anteriormente con la dinámica de *las estatuas*, en la que van caminando por el espacio y cuando los/as educadores/a lanzan una palabra la deben representar corporalmente de forma estática. Cuando se lanza la palabra *hombre* tanto chicos como chicas la representan con un gesto de fuerza o simulando un bigote con el dedo. Además de una forma homogénea, todos y todas hacen lo mismo, lo que da cuenta de cómo funcionan los estereotipos de género, al igual que otros estereotipos: se reproducen con facilidad y una gran mayoría los aprueba. Esto al final crea una imagen de que los *los hombres son bigotudos y fuertotes*, según la imagen que ofrecen y la reflexión verbal que se hace sobre la misma.



Foto 27: chicas realizan estatuas de "hombre" simulando un bigote al fondo de la clase

Cuando toca la palabra *mujer* se peinan, se colocan simulando una foto, un *selfie*, "ponen morros", visibilizan la sexualidad, ponen posturas "de modelo" (manos en la cintura y resaltando "curvas femeninas"<sup>28</sup>). O, incluso, interactúan con los chicos para visualizar su papel de "mujeres". El consenso tanto corporal como verbal es que *las mujeres son pijas y presumidas*.

Y así se va sucediendo de una forma muy parecida en otras palabras como *amor* o *poder*, que son las palabras- gancho para reflexionar a cerca de los estereotipos ya que la estatua *amor* la hacen prácticamente igual que la de *mujer* y la palabra *poder* la hacen prácticamente igual que la de *hombre*.

Sólo en algunos casos, permanecen neutros cuando en el caso del chico debe hacer de *hombre* y en el caso de la chica debe hacer de *mujer*. Incluso hay una chica que cuando le toca hacer *mujer* la representa con un gesto de fuerza.

<sup>28</sup> Entrecomillado porque el concepto de "curvas femeninas" también es una construcción en torno al género que crea desigualdad. O ¿acaso los hombres no tienen curvas?

Los/as educadores/as se encargan posteriormente de poner el acento en estas formas y les piden que las muestren al resto del grupo.



Foto 28: estatua "mujeres"

La dinámica de *las etiquetas* también está enfocada a visibilizar estos estereotipos y los comportamientos que conllevan los estereotipos, convirtiéndose en prejuicios y resultando en desigualdades. Entre las etiquetas (que llevan colocadas en la espalda y deben adivinar según las interacciones de sus compañeros/as) se encuentra la de *hombre*, *mujer*, *prostituta*, *Cristiano Ronaldo*. Pues bien, no hay mucha diferencia para los comportamientos que establecen para *prostituta* que para *mujer* y no hay tampoco mucha diferencia para las acciones que emprenden para *hombre* que para *Cristiano Ronaldo*. Con las primeras, las tratan con desprecio sobre todo los chicos. Las chicas hacen más de "amigas" con la etiqueta *mujer*, pero con *prostituta* muestran rechazo. Con *hombre* muestran un comportamiento que acude de nuevo al hombre como persona "fuerte", dándole un golpecito sin más contacto físico que ése. Se trata de un contacto rápido y contundente. A *Cristiano Ronaldo* además tienen gestos de idolatría, tanto chicos como chicas. En pocos casos, le hacen ver que su profesión es futbolista y hacen como que juegan al fútbol con él para que lo adivine, pero funcionan más los gestos que lo idolatran,

como querer hacerse una foto con él. El hecho de que sea deportista es lo de menos y la sacralización de este personaje por ser famoso y tener dinero está por encima de su profesión, por lo que transmiten las acciones de los/as participantes.

#### **5.1.6. Escenificación de la violencia de género**

Uno de los objetivos del taller es la prevención en violencia de género para adolescentes, para cuyo fin se usa la metodología del Teatro Social. Esto es, además de todas las dinámicas encaminadas a reflexionar sobre estereotipos, la escenificación de piezas creadas por Apuleyo para su *foreo* donde hay implícito un conflicto de género, en la primera sesión. En la segunda sesión el alumnado debe crear por grupos de 10 ó 12 participantes, mini-piezas de Teatro Foro para su posterior *foreo* con el público, que son sus compañeros y compañeras. No llega a ser Teatro Foro como tal porque las piezas son demasiado cortas y poco trabajadas dado el tiempo del que disponen para crearlas, además el conflicto representado no se ha trabajado lo suficiente para que se ajuste a un deseo reflexionado de cambio latente en los/as participantes. Para ello harían falta varias sesiones. El objetivo es visibilizar y reflexionar situaciones de violencia de género y micromachismos (y no tan *micro*s), proponiendo para esos conflictos caminos de desenlace más justos e igualitarios.

Por tanto, la escenificación de la violencia de género constituye una de las bases del Taller y el primer aspecto analítico a destacar es que la violencia de género está estereotipada, como ya hemos podido ver también a través de las entrevistas y como en seguida pasamos a analizar en la dinámica de *las estatuas* cuando se lanza el concepto *violencia de género*. En el imaginario colectivo de estos chicos y chicas la violencia de género es "un hombre que pega a una mujer" y aunque, evidentemente, esto es violencia de género, sólo es su expresión más conocida y la que se ha impuesto en nuestra sociedad como la más alarmante. También es la que se denuncia y por la que las mujeres mueren. Estamos hablando de la violencia física. Y se quedan atrás otras violencias de género graves que acrecentan el problema: la violencia psicológica, la económica o la sexual.

Esto se ve claramente cuando en la dinámica de *las estatuas* el concepto que hay que representar corporalmente es *violencia de género*. Los cuerpos adquieren una expresión que denota violencia física, lo cual nos lleva a pensar en el desconocimiento de la realidad compleja de la violencia de género y es un mito a desmontar porque es peligroso pensar que "hasta que no te pegue" no es violencia de género. De hecho, se viven infinidad de situaciones de violencia de género sexual y psicológica entre adolescentes.



Foto 29: "estatua" de violencia de género. Tres imágenes (izquierda, centro, derecha)



Foto 30: "estatua" de violencia de género. En grupo



Foto 31: "estatua" de violencia de género, en pareja. Chico sonrío



Foto 32: dos grupos realizan la "estatua" de violencia de género

De las imágenes podemos desprender varios aspectos analíticos, además de que la agresividad física queda patente en la escenificación:

Uno, realizan las estatuas de un modo divertido. Al representarla con contacto físico donde creen que se deben pegar o hacer como que se pegan, les provoca risa.

Dos, escenifican las estatuas en grupo o por parejas. Cuando es por pareja, se corresponde más con la realidad, pero los grupos se forman ante la vergüenza y la diversión que provoca la estatua y se puede observar cómo puede que sea una sola persona la que recibe la violencia, y más de una persona quien la ejerce sobre la misma persona. Una buena metáfora corporal de cómo funciona

las violencias machistas como forma de presión social, pero que ellos/as no lo hacen así con el fin de mostrar tal característica.

Tres, representan la violencia de género física de una manera estereotipada en cuanto a que los golpes suelen representarse de la misma forma. Esto es que se pueden ver imágenes de agarre por el cuello e intención de dar un puñetazo con la consecuente corporalidad asociada a *poder* colocándose con superioridad a la víctima corporalmente.

Otra corporalidad que sucede en el escenario está relacionada con cómo se escenifica el papel del agresor (u "opresor", en términos de Teatro del Oprimido). Si ya los chicos en su cotidianeidad tienen una expresión corporal hacia afuera, abierta y anclada<sup>29</sup>, cuando hacen de opresores, la acentúan más. Son conscientes de que están en el escenario y que hay un público que debe entender quién es el agresor. Pero también ocurre que "aprovechan" este papel para ejercer poder en la realidad, es decir, como no hay juicios y todo es bien acogido porque se está haciendo una interpretación, abusan del papel. Llama la atención cómo los chicos pugnan por hacer el papel de "cani" cuando sustituyen al actor en la representación del fragmento "Ante el Espejo". Es un papel que a pesar de representar la violencia de género más extrema y desagradable, les hace mucha gracia y de alguna manera quieren ser como él porque "es un chulo". Gracias al Teatro Social este papel se puede invertir fácilmente y con ello vivenciar qué emociones experimenta una persona oprimida, con lo cual este abuso de poder en el escenario se atenúa. En otros casos (aunque pocos), hay que darle pautas al especta-actor porque su interpretación no ha representado claramente la opresión porque no se sienten cómodos ("maestra, es que me da cosa, no sé hacerlo").



Foto 33: chico y chica interpretan una escena de conflicto en torno al género

<sup>29</sup> Se entiende por "anclada", anclada al suelo corporalmente

Cuando en estas escenificaciones salen dos chicas y una hace de opresora y otra hace de oprimida, les cuesta hacer el rol de opresora, probablemente por la situación de desigualdad desde la que parten y su dificultad para ponerse desde el otro lado para oprimir a una "igual".

*Entre las chicas que están actuando cuesta discernir quién es la oprimida y quien es la opresora. Jesús y María corrigen esto indicándoles que se debe ver más desigualdad, pero continúan haciéndolo prácticamente igual (Fragmento del Diario de Campo)*

Las chicas suelen coger los papeles de oprimidas y los chicos los papeles de opresores por diferentes motivos. Las chicas desean luchar y establecer un trato más igualitario que les ayude a superar esta opresión que en la realidad viven, es decir, apuestan por transformar el conflicto, lo que va en consonancia con los objetivos del taller. En la entrevista a Ana se puede constatar cómo no se siente bien ante determinados comportamientos de los chicos como "tocarle el culo". Los chicos, en cambio, quieren actuar de opresores para "aprovechar" el momento de desinhibición que hemos comentado anteriormente. De hecho se prestan entusiasmados ante esta posibilidad. Indirectamente, también van transformando poco a poco su rol porque los mensajes que reciben del público y de María y Jesús como facilitadores/as les lleva a buscar caminos alternativos al conflicto y lo van cambiando hasta que la situación de opresión desaparece, o al menos, es más igualitaria o les hace reflexionar sobre su rol como hombres inmersos en una sociedad machista.

El fruto en educación contra la violencia de género de estas escenificaciones se recogen a partir de las emociones que explican verbalmente quienes hace de opresores, quienes hacen de oprimidas<sup>30</sup>. A partir del siguiente fragmento se puede explicar:

*Sale también una chica, quien utiliza una estrategia de seguir su objetivo, pero en la reflexión dice que ha sentido intimidación y cae en la cuenta de que él estaba de pie y ella sentada. (Fragmento del Diario de Campo)*

La corporalidad aquí toma importancia y a partir de esta se comienza a trabajar en la transformación de la escena, preguntando algo muy sencillo a la chica que está en el papel de "oprimida" por parte de los/as facilitadores/as: "¿cómo te sientes?". Normalmente la estrategia que sigue la opresora para cambiar la escena es ponerse de pie. Empiezan a jugar con las alturas, una metodología propia del Teatro- Imagen de Augusto Boal, y a raíz de ello las chicas se van empoderando, además de caer en la cuenta de que esto es una forma típica de violencia machista: el hombre dirigiéndose a la chica con una altura superior que le da poder.

---

<sup>30</sup> "Opresor-es" porque quienes salen son en la mayoría de ocasiones chicos " opresor-as" porque suelen interpretar este papel las chicas.



Foto 34: María escenifica otra posición (de pié) del mismo personaje

A la hora de montar las mini-piezas, en las cuales debe aparecer un conflicto de género, las escenas se centran también en la violencia física y no ahondan en la base del "iceberg"<sup>31</sup> de estas situaciones. Rápidamente, se van al conflicto físico. Después de interactuar con dos o tres frases cargadas de violencia verbal pasan a interactuar físicamente de forma violenta. Además de caracterizar a los personajes de hombres opresores como alcohólicos, drogadictos y sin recursos económicos, estereotipo también de la violencia de género.

*Continúan haciendo propuestas donde hay violencia física: "podemos hacer así, y yo le pego". Y el que hace de hombre insiste en enfrentarse con el abuelo (Fragmento del Diario de Campo)*

"Maestro, es que yo quiero pegar..." (Fragmento del Diario de Campo)

Aquí el trabajo de los/as educadores/as- facilitadores/as que en este momento están acompañando en la creación de las mini-piezas es fundamental porque han de reconducir el montaje. En ocasiones la pieza se va a la escenificación de una "familia gitana", o a algún programa de televisión (*Palabra de Gitano, Los Gypsin King, Callejeros...*), lo cual les divierte y aporta información acerca de los modelos influyentes que tienen.

<sup>31</sup>Aministía Internacional Madrid publicó hace unos años esta imagen para representar cómo funciona la violencia de género.



Después de preparar estas escenificaciones suben al escenario y llega el momento de representar la escena. Tal y como se recoge con uno de los grupos en el Diario de Campo:

*La escena cambia muchísimo, le sacan más punta, las posiciones se modifican en el espacio escénico, todo es más calmado porque saben que los están escuchando, observando, los cuerpos se colocan de otra manera, alargan la escena porque quieren hacer algo digno y con un fin, tienen que mostrar y demostrar que ellos han trabajado la escena. En cuanto se montan en el escenario integran el papel. Un espacio diferente, personas distintas. De nuevo, el espacio escénico no es igual a la realidad. Es un espacio diferente donde las personas son personajes, los lugares son contruidos y el texto se acuerda en equipo. (Fragmento del Diario de Campo)*

### **5.1.7. Modelos influyentes en la escena: tendencias y corporalidad**

Tanto para interpretar los papeles como especta-actrices y especta-actores, como para crear la mini- piezas, como en las dinámicas para trabajar estereotipos, existen modelos influyentes a partir de la realidad que les rodea. Esta realidad se concreta en su micro-contexto más inmediato y conocido como es su barrio y su familia, hasta el macro-contexto de la sociedad en la que viven influenciada fuertemente por los *mass media*.

La publicidad está fuertemente masculinizada. En parte es debido a que "los medios electrónicos son extensiones de la cultura masculina. Fueron inventados por hombres" (Lull, 1997). Los anuncios televisivos -y ahora también de *Youtube* o presentes en redes sociales- incurrir constantemente en los puntos de publicidad clasificada como sexista por el *Decálogo para identificar el sexismo en la publicidad* (2005), por lo que las campañas publicitarias tienen unas elevadas dosis de sexismos y machismos, y más que de machismos, de micromachismos, ya que bajo el disfraz del humor queda legitimada toda la imagen discriminatoria hacia la mujer. De esta manera, el sexismo queda invisibilizado. Se suelen emitir los siguientes mensajes:

"Para triunfar hace falta ajustarse a un estándar de belleza en concreto"

"Las mujeres son meras acompañantes del actor principal y deben permanecer en un segundo plano"

"Las mujeres no suelen adquirir productos tecnológicos. La tecnología es cosa de hombres"

"El hombre triunfador es el que está rodeado de *tías buenas*"

La utilización de las mujeres queda relegada en un segundo plano, lo cual refuerza la idea de que “a la mujer se la encasilla en roles secundarios y subordinados al hombre” (Salvador, 2008). El punto 4 del *Decálogo*, “sitúa a las mujeres en una posición de inferioridad y dependencia”, podría resumir la siguiente imagen, sólo por citar alguna que influye en adolescentes entre otras “audiencias activas”, (Lull, 1997):



Foto 35<sup>32</sup>: ejemplo de campaña sexista (Media Markt)

El slogan pegadizo, los colores, la música...hacen el resto. Crean una imagen idílica al adquirir los productos de las grandes corporaciones. "Los miembros de las audiencias reconocen, interpretan, editan y utilizan las representaciones ideológicas de los medios en su construcción social de la vida diaria" (Bonino, 2008). No es de extrañar entonces, que cuando en la dinámica de *las estatuas*, cuando se lanza la palabra *poder* la asemejen a la estatua de *hombre*.

Antonio Mandly, profesor del Departamento de Antropología de la Universidad de Sevilla, decía en sus clases de Antropología de la Comunicación, refiriéndose a los *mass media*, que "los actores sociales usan su entorno simbólico de manera que lo interpretan y lo relacionan con sus intereses sociales y culturales". Dado que emisores de contenido simbólico como es la televisión emiten mensajes machistas, los chicos y hombres de nuestra

<sup>32</sup> Esta imagen es fruto del trabajo presentado sobre publicidad sexista en la asignatura impartida por Elena Hdez. Corrochano, "Cultura y género: un análisis a través de los medios de comunicación de masas" (Máster Universitario en Investigación Antropológica y sus aplicaciones. UNED)

sociedad les es fácil “acomodarse” en estos mensajes y sus acciones machistas quedan aceptadas y legitimadas.

También hay que tener en cuenta que existen los medios y las "mediaciones" (Martín-Barbero, 1987). Esto quiere decir que hay un estímulo con diferentes respuestas porque hay variables de edad, de género de estatus...y el sentido se construye de forma diferente en cada persona. Antonio Mandly ponía el ejemplo de las telenovelas, que vienen muy bien al caso, porque los/as adolescentes se basan a veces en estas para representar en el escenario, "la telenovela influye en la gente. Cuentan su propia telenovela a partir de estereotipos que se ofrecen desde ésta: *la mala, el amor...*" (Antonio Mandly)

Hay más de Antonio Mandly cuando aseguraba que hay que plantear que "las tecnologías de la comunicación van en una sola dirección, favorable a la ideología dominante". Y hablaba de dos fuerzas básicas. Por un lado, las estructuras de un sistema (la élite) y, por otro lado, la energía, la creatividad, la capacidad de las personas para construir las identidades. Los receptores deciden si responden a sus intereses, "filtran la cultura hegemónica", pero si nos situamos en nuestro grupo de estudio, aunque plantean acciones subversivas de vez en cuando, como hacer *parkour*, este "filtro" no lo tienen tan desarrollado como los/as adultos/as (algunos/as adultos/as) y su capacidad crítica en esta edad aún está poco desarrollada. Es por ello, que son público potencial (*target*) para el marketing.

Ya habiendo hecho un breve análisis de cómo funcionan los medios de comunicación, nos vamos a nuestro caso concreto, a los chicos y chicas de Torreblanca, para quienes el móvil, al igual que casi todo el resto de adolescentes, es una extensión de su corporalidad y forma parte de sus dinámicas cotidianas. Lo más común es que lo usen para hacerse una foto y subirla en *Instagram*, ver canales de *Youtube* o usar *Whatsapp*, llegando a representar las estatuas de *hombre* y sobre todo de *mujer* en las dinámicas de Teatro del Buen Trato, haciéndose un *selfie*. Se trata de plataformas muy abiertas donde corre la información sin restricciones y lo virtual y la realidad se superponen.

Y antes de todo esto como el medio de comunicación y transmisor de comunicación más potente está la televisión. En el taller se les pide en varias sesiones que hagan una figura colectiva de "Hombres, Mujeres y Viceversa", que es un programa de televisión que reproduce los estereotipos machistas, con altas dosis de sexismo. Todos y todas saben qué es y les gusta hacer esta figura, donde los hombres están separados de las mujeres y se piden citas. Además es un programa donde se reproducen los liderazgos y en la sesión ocurren episodios como éstos:

*Se lanza "Hombres, Mujeres y Viceversa". Los chicos se pone en un lado, las chicas en otro, tal y como están /as en el programa los/as participantes. Una*

*chica está dirigiendo la imagen. Hay tres niñas no líderes que hacen de público, hay dos chicos que hacen de "tronistas", los entran en el papel eligiendo a tres chicas (de las líderes), diciendo "tú, vente conmigo"... Reflexionan sobre la figura del hombre y dicen que han expresado "poder". Y sobre la figura de la mujer un chico dice "a la mujer le gusta mucho el postureo, siempre está provocando" (Fragmento del Diario de Campo)*



Foto (conjunto de fotos) 36: secuencia "Hombres, mujeres y Viceversa"

Este es uno de los modelos más influenciadores de relaciones afectivo-sexuales que se está transmitiendo en televisión. Y por la reacción del grupo-clase, conocían perfectamente el programa y sus dinámicas. Los modelos de cómo ser mujer y cómo ser hombre les viene de la televisión en parte. Repiten en varias ocasiones que las chicas de ese programa son unas "chonis" y cuando tienen que representar la estatua de mujer, sale en numerosas ocasiones una corporalidad de "choni", con lo cual, queda patente que la televisión ayuda a construir los estereotipos de género.

La música es otra de las grandes influenciadoras. Actualmente el género musical más comercial es el reguetón. No todo el reguetón es machista, pero la gran mayoría de las canciones, o más bien, las canciones comerciales que escuchan estos chicos y chicas si lo son. En el País Vasco<sup>33</sup>, por ejemplo, han tomado medidas específicas para ello, proponiendo una lista de canciones no machistas para las fiestas populares, lo cual indica que la mayoría de las

<sup>33</sup> Según noticia de [verne.elpais.com](http://verne.elpais.com)

canciones que se ponen en las fiestas se suponen machistas. Y efectivamente, sólo basta con salir un sábado por la noche a una discoteca de moda en cualquier parte, para darse cuenta del contenido machista y sexista de las letras. Y es que las tienen (o tenemos) muy integradas. Tanto en el taller, como en la clase o los pasillos se puede escuchar a través de los móviles o de cantarlas ellos/as mismos/as. Non obstante, también escuchan "flamenquito" y lo integran en las escenificaciones. Algunas de estas canciones son machistas y otras no.

La televisión también emite otros programas como "Aquí no hay quien viva" o "La que se avecina", con un contenido en el que también los estereotipos de género están muy marcados. Un grupo de chicos a la pregunta de qué ven en la tele responde: "porno, Aquí no hay quien viva, La que se avecina...". Luis comentó en la entrevista que en su casa se veía a diario. También "M", la madre del chico en 1º de la E.S.O. comentaba que su hijo veía esas series y que a ella no le gustaba:

"Ellos intentan imitar todo lo que ven. Todas las conversaciones que ve, la serie esta de La que se avecina me trae por la calle de la amargura porque es todo...hay cosas que puede ver, cosas que no y hay cosas que a mi entender se especifican muy bien, además el horario que tiene y claro hacen comentarios y cosas que no veo bien". (Fragmento de entrevista a "M", en el Diario de Campo)

Todo esto crea una serie de modelos influyentes en los que fijarse, así en la dinámica de *las estatuas* cuando se lanza la palabra *hombre* también se pueden ver un gesto típico que hace Cristiano Ronaldo, el futbolista, fruto del canal transmisor potente propio de la televisión.

En *Youtube* existen canales como el de *El Rubius* que han sido denunciados en varias ocasiones por incurrir en mensajes machistas. Estos canales son vistos por estos chicos y chicas a quienes les divierte por sus mensajes frescos y un lenguaje que conecta con estos/as. En el taller varias veces se les aconseja sobre otro canal que transmiten mensajes en pro de la igualdad de género y además realiza videoconsejos sobre las relaciones afectivo- sexuales entre adolescentes con perspectiva feminista: "La Psicowoman".

Y es que hoy *Youtube* es la nueva televisión, que además pueden ver lo que quieran cuando quieran en cualquier soporte, en el ordenador, la tablet o el móvil, lo cual está en sus manos muchas horas al día. En el curso anterior (2015/ 2016), ocurrió una anécdota muy significativa cuando un chico en la sesión del taller de Teatro del Buen Trato estaba viendo porno en su móvil, lo cual nos hizo caer en la facilidad de acceso a la información, también cuando se trata de contenidos para adultos que pueden ver estos/as chicos/as. Cuando en la dinámica de *estatuas* se lanza la palabra *sexo*, las imágenes que recrean

entre risas son bastantes pornográficas<sup>34</sup> precisamente, además de crearse un vacío en el centro de la sala. Las chicas permanecen neutras sin hacer nada. Sólo los chicos hacen las figuras, dando lugar a la conclusión de que para las chicas el sexo aún es tabú, mientras que los chicos no tienen tantas reticencias para representarlo.



Foto 37: *El Rubius* en su canal de Youtube



Foto 38: *La Psicowoman* en su canal de Youtube

<sup>34</sup>Entendiendo por “pornográficas” el cine porno más generalizado actualmente. Este cine porno suele ser violento, cosificador de la mujer y sexista.

### 5.1.8. Interacciones verbales que se producen en torno al género

Aunque este trabajo ha tratado de poner el punto de mira en la corporalidad de los sujetos, nos detenemos, por último, en las interacciones verbales de las sesiones de observación que se han producido en torno al género. Estas son opiniones, calificaciones despectivas, formas de plantear una escenificación...el tema del género ha estado implícito y explícito en el lenguaje verbal a lo largo del proceso, tanto de forma pautada, es decir, cuando había que hablar de relaciones de género y reflexionar sobre ello, como cuando se producían interacciones verbales propias de su lenguaje cotidiano.

En cuanto a lo primero, cuando hay que hablar de género, manejan bien los conceptos. La profesora "P" decía en la entrevista,

"...vienen con el papel aprendido, a ver yo qué tengo que decir aquí, qué una actitud machista está mal, pues lo digo y luego lo mismo no lo pienso, igual yo soy igual de machista, qué hay que decir que está mal, pues lo digo, aunque yo lo vea en mi casa, aunque yo lo vea todos los días..." (Fragmento de entrevista a "P", en el Diario de Campo)

Y efectivamente es así, de hecho repiten mucho en las escenificaciones términos como "orden de alejamiento", "no hay igualdad", "tengo derecho a...", "esto es maltrato", "eso es machismo", lo cual indica que tienen un conocimiento del lenguaje relacionado con la violencia de género, pero en la corporalidad tanto en las dinámicas de trabajo de estereotipos como la representación de escenas, los estereotipos de género están latentes y la representación de la violencia de género está estereotipada limitándose a la violencia de género física.

Hablar de género está sesgado por el propio género. Esto quiere decir que son más las chicas las que emiten sus opiniones verbales en torno a las relaciones de género, concretamente, las relaciones desiguales de género y las violencias machistas, por lo que hablar de género sigue siendo "cosa de chicas"<sup>35</sup>.

*Entre las reacciones, responden (sobre todo las chicas) que el personaje de "el cani" es un cerdo, que debería estar en la cárcel, que es agresivo, que no debería de existir, que es machista. Alguno de los chicos participan (pero muy poco) y dicen que es tonto y que es un hipócrita (aunque dice "hapócrata", nos reímos y se diluye su discurso). Continúan reflexionando sobre los personajes. De ella dicen que siente tristeza, miedo, que no debería estar con él, "con valor*

<sup>35</sup>A lo largo de los talleres de teatro para reflexionar sobre las relaciones de género en los que he trabajado con Salamandra a lo largo de 2016 y 2017, he podido comprobar que asiste un 95% de mujeres a éstos. A los talleres de teatro suelen asistir más mujeres que hombres por lo general. Quizás la asistencia femenina aumenta dado que se trata de talleres en los que se trabaja el género.

*iría a la policía y le pondría una orden de alejamiento". Lo de la orden de alejamiento es un término que usan bastante y se repite dos o tres veces más. (Fragmento del Diario de Campo)*

En esta escena (la del fragmento del Diario de Campo) en concreto se han representado dos papeles, uno de opresor, que le decimos "el cani" y otro de mujer oprimida que sufre violencia de género. Y mientras que las chicas rechazan sin dudarle "al cani" diciendo que "es un cerdo, que debería estar en la cárcel, que no debería existir, que es machista", los chicos suelen reaccionar de esta manera:

*Atienden sin apenas interrumpir, aunque ocurre algo curioso como que cuando el personaje del "cani" dice "nada de carantoñas, nada de abrazos", un chico reacciona diciendo "un buen macho" y se da golpes en el pecho. (Fragmento del Diario de Campo)*

Los golpes en el pecho forman parte claramente de lo corporal y añade otra nota interesante a lo ya dicho sobre atribuir la fuerza física a los hombres, y "un buen macho" forma parte de todo el imaginario colectivo machista que incita a la violencia de género. Esto se podría traducir como que "un buen hombre debe prohibir a su novia que de abrazos a otro hombre". Este discurso es aceptado en varias sesiones por parte de los chicos. Es uno de los discursos que se trabaja en Teatro del Buen Trato para desmontarlo. Se le invitó al chico del que se habla en el fragmento del diario de campo a subir al escenario y hacer el papel de él. Poco a poco el personaje de "la chica" fue tomando apoyos para salir de esta opresión y él se iba destronando hasta caer en la cuenta de la gravedad del asunto.

Más sobre este tema lo podemos encontrar en el siguiente pasaje:

*En la reflexión sobre el fragmento de esta obra expresan que "me da pena de la chavala", "el tío es para pegarle una patá en los huevos", "no la trata bien"...*

*Un chico dice: "la trata como un hombre de verdad". Una chica le contesta a esto diciéndole "él es un chulo, emporrao, alcohólico, maltratador, machista, se cree superior...está enfadado con el mundo, le enfada que sea cariñosa con otros" Se le pregunta qué es ser cariñosa y la misma chica contesta "besitos, caricias, sexo...". Después hacen la reflexión sobre el personaje de ella y dicen que es "cursi", "triste", "siente dolor", "despreciada", "como un perro" (Fragmento del Diario de Campo)*

De aquí se continúa desgranando información, como que asemejan a la chica que sufre violencias machistas con la cursilería, la vuelta al "hombre de verdad" o la relación que establecen entre drogas y alcohol y violencia de género, cuando también se ejercen en ambientes donde no hay droga o alcohol, por lo



que el mensaje que les ha llegado hasta ahora sobre las violencias machistas está estereotipado, como hemos mencionado anteriormente.



Foto 39: "el cani" y "ella" en representación de obra de teatro "Ante el espejo"

Cuando hacen las reflexiones verbales sobre *las estatuas*, se pueden escuchar opiniones como éstas:

*Reflexionan sobre la figura del hombre y dicen que han expresado "poder". Y sobre la figura de la mujer un chico dice "a la mujer le gusta mucho el postureo, siempre está provocando".*

*Una chica sale y hace una posición neutra para hombre y para mujer argumentando que los hombres y las mujeres son iguales.*

*Se vuelve sobre la reflexión de "mujer", y dicen que la mujer "tiene postureo", "maquillaje" y que el hombre es "fuerte", "chulo", "creído", "fofo".*

*"las mujeres tienen más ira que los hombres", "cuando se ponen malas se ponen más malas que los hombres"*

(Fragmentos del Diario de Campo)

Esta amalgama de opiniones, excepto la segunda, que es una lección de igualdad para toda la clase<sup>36</sup>, refleja una vez más la desinformación, la transmisión de estereotipos, las vivencias en una sociedad patriarcal y concretamente se incide en la imagen de la mujer como objeto sexual, como dependiente de la belleza y como "bruja". El comentario de que "cuando se ponen malas se ponen más malas que los hombres" es fruto de los machismos invisibles que calan porque:

1. Da por sentado que los hombres son "más malos" que las mujeres (lo cual denota la construcción de las masculinidades relacionadas con las violencias)

<sup>36</sup> Posteriormente esta chica plantea una mini escena donde el conflicto de género lo protagoniza una chica homosexual que quiere adoptar y no se lo permiten

2. Indica que las mujeres deben ser "buenas" y salirse de este perfil les convierte en personas muy "malas"

En otra sesión de este momento del fragmento de *Ante el Espejo*, ocurre lo siguiente:

*Se hace la reflexión del personaje de ella: "humillada", "utilizada", "maltratada", "lo tiene to perdió", "no quiere vivir"*

*Se les pregunta por qué no lo deja. Dicen que ella tiene miedo y él tiene miedo de que ella se vaya.*

*Salen a interpretar los papeles una chica con liderazgo positivo (líder- no líder). Tienen que improvisar y haciendo el personaje él le dice a ella, "tu estás en la calle para estar con un tío para follar". Ella se tapa con el pelo.*

*María le hace de voz interna trasmitiéndole mensajes para que ella se empodere y va dando unos pasos hacia delante, pero se atrasa. Dice que se siente acompañada y dice que en compañía es más fácil plantarle cara al maltratador.*

(Fragmentos del Diario de Campo)

Hacen reflexiones que invitan a la igualdad de género sobre lo escenificado, pero indagando en el lenguaje, en la propuesta que usa la chica haciendo de hombre opresor se puede destacar "tú estás en la calle para estar con un tío para follar". En este sentido, cabe destacar que ha recurrido a una imagen de la mujer específica relacionada con la infidelidad para justificar la violencia machista que ejerce sobre ella en el escenario, aunque cabe apuntar la dificultad que está viviendo la chica cuando hace este papel que incluso se avergüenza de lo que está diciendo a otra chica, a una igual.

Ocurrió algo parecido en otro instituto donde se abrió todo un debate en torno a "chicas que se van con otros chicos", el desprecio que supone ello tanto para chicas como para chicos y aquel debate entroncó con la imagen de la prostitución. Se hizo un pequeño Foro. Las expresiones corporales de la chica (especta-actriz) de la clase hacia el personaje prostituta, era de "asco" por la no aprobación de esta práctica y otra era la de "miedo" ante lo desconocido, veía a la prostituta como una persona "mala" que le podía hacer daño.

*En la situación que se presenta en la primera sesión, en la que un chico "controla" a su chica a través del móvil y la incita a dejar los estudios, se suceden comentarios como los siguientes: Alguien dice en el público "el otro es un gilipollas que la arrastra". Intenta otra estrategia, la de llegar a un acuerdo con él. El no para de decir "mierda"<sup>37</sup>, no está intentando el acuerdo.*

---

<sup>37</sup> Señal de que se está bloqueando y dice palabras malsonantes para hacerse más "el opresor"

*Sólo hay un chico en el público que apoya a la chica y dice "ella tiene la oportunidad de sacarse sus cosas, su título".*

(Fragmentos del Diario de Campo)

Estas interacciones verbales forman parte del Teatro Foro, donde el público da su opinión sobre lo que está viendo en el escenario y busca otros caminos más igualitarios. De los primeros pasos en el trabajo de los/as facilitadores/as con el público es caracterizar a los personajes, cómo son, qué les pasa y qué quieren. Patricia Trujillo (2016) apuesta por preguntar: "¿te ha pasado lo mismo?" y a partir de ahí arranca el foro. De esta misma forma lo hacen los/as educadores/as- facilitadores/as de Teatro del Buen Trato.

En la segunda sesión, cuando han de crear las mini- piezas proponiendo situaciones, presentan mediante el lenguaje a un hombre opresor de la siguiente manera:

*El chico que hace de marido (que en realidad, está interpretando a su propio padre) dice "yo soy el que manda porque yo soy el que trae el dinero"*

*Continúa el mismo chico haciendo el papel de marido: "sin mí, te quedarías en la calle", "recoge la putas colillas". Dice en varias ocasiones "putas", "puto", "puta"... "eres una prostituta". En este momento, intervienen las que hacen el papel de hijas: "eh, a mi madre no le digas eso"*

(Fragmentos del Diario de Campo)

Ellas suelen decir que quieren hacer un papel de "gitanas", como se comenta en apartados anteriores. Estas dos elecciones de papeles y el texto elegido para interpretarlos forma parte de un imaginario colectivo que denota los modelos que influyen a estos chicos y chicas para componer su imagen de "hombre opresor" (borracho, el que provee económicamente, el que ataca a la mujer por el tema de la sexualidad) y mujer oprimida ("gitana").

En cuanto a lo segundo, al lenguaje cotidiano, hay un sinfín de calificaciones despectivas en torno al género. El hecho de que el género sea motivo de calificaciones despectivas es significativo y, por supuesto, lo "femenino"<sup>38</sup> es la parte que sale perjudicada, empezado por "maricón". Cuando les pregunto al grupo de chicos que qué hacen por la tarde, contestan entre risas:

*ver porno, tomar drogas...Uno más serio dice que se va a las bases y que allí hay maricones. Continúan diciendo entre risas que se van a un piso franco, al*

---

<sup>38</sup> "lo femenino" en *emic*, es decir, para ellos y ellas (sobre todo, ellos), en el "saco" de lo femenino entran las mujeres (asemejándolas con la fragilidad) y la cursilería y también los hombres homosexuales. También los colores como el rosa o el lila, determinadas actitudes, como hablar de temas poco interesantes o una corporalidad basada en la torpeza, la poca agilidad, donde la preocupación por la belleza es el estandarte de cualquier mujer según el estereotipo que transmiten.

*picaero y que se dan por el culo, que fuman porros* (Fragmento del Diario de Campo)

Evidentemente, la mayoría de lo que relatan es una broma, sobre todo lo del "picaero" y que "se dan por el culo", pero se puede vislumbrar que para ellos el mundo de "los maricones" es algo perverso, además de ser recurrente en una broma y altamente estereotipado, porque la cosa queda como que "los maricones se dan por culo en un picaero". Esta es la imagen alejada de la realidad que hay en la sociedad en torno a la homosexualidad y el suma y sigue de violencias contra las personas homosexuales no cesa. Aún más en la Escuela donde existe un alto porcentaje de casos de bullying homofóbico. El 49% de los jóvenes homosexuales han sufrido acoso escolar, según un informe elaborado por la FELGTB y Cogam (El Diario.es, 2012).

En cuestión de términos relacionados con la homosexualidad, destacar también cómo la palabra "bollera" tenía significados diferentes según quien la emitiera porque al escenificar una situación donde una chica lesbiana quería adoptar un bebé, el resto del grupo-clase, con burla y cierto desprecio decían la palabra "bollera", mientras que la chica que hacía de "la bollera" la decía en tono reivindicativo y de forma empoderada.

Hay otros comentarios que dan lugar a mucha risa por parte de la mayoría de los/as participantes, como por ejemplo, cuando en la dinámica de *las estatuas*, al lanzar la palabra *sorpres*a un chico simula que *se lleva una sorpresa cuando un chico resulta que es una chica* (Fragmento del Diario de Campo), de forma que hace burla de la transexualidad. Este tipo de bromas están muy normalizadas en nuestra sociedad en general y en la Escuela y pueden dañar gravemente, por ejemplo, a una persona transexual que pueda haber en "la clase" y a un nivel más macro, se siguen reproduciendo las desigualdades de género porque quedan legitimadas las bromas que tienen que ver con la transexualidad. Se trata de exteriorizar machismos y homofobias de forma muy visible.

## **5.2. Espacios- tiempos cotidianos en el IES Torreblanca: el aula y el cuerpo.**

El aula juega un papel fundamental como espacio donde los chicos y las chicas pasan la mayor parte del tiempo en la Escuela y es un lugar clave de observación para analizar los procesos culturales en torno a las relaciones de género (desde el cuerpo) que se dan en la Escuela. Hemos observado dos clases: la clase de Ciencias Sociales y la clase de Educación Física, con dos grupos diferentes de 1º de la E.S.O, quienes también han sido dos de los siete grupos observados en las sesiones de Teatro del Buen Trato.

Estas observaciones nos desvelan parte de la cotidianidad escolar de estos chicos y chicas después de habernos adentrado en el taller de Teatro del Buen Trato como espacio escolar no cotidiano.

El cuerpo adquiere una dimensión particular en "la clase", donde una forma de sentarse está generalizada, las filas de delante están más expuestas que las filas de detrás, sentarse al lado del profesor o profesora puede tener el significado del/a estudiante aplicado/a, o todo lo contrario, es una forma de castigo para que no moleste en clase y estar más vigilado/a. Cómo entran, cómo salen, cómo se comunican con las miradas y el cuerpo cuando el profesor o la profesora está explicando...En "la clase" se da una expresividad corporal determinada, la cual refleja también las relaciones de género existentes en el grupo, centralidad de nuestro estudio. Hemos escogido cuatro aspectos susceptibles de análisis que también se encuentran en las observaciones de Teatro del Buen Trato. Estos son:

1. Usos del tiempo y espacio en "la clase"
2. Liderazgos y grupos de iguales en "la clase"
3. Interacciones corporales en "la clase"
4. Modelos influyentes. Tendencias y corporalidad

### **5.2.1. Usos del tiempo y espacio en "la clase"**

Las observaciones se han realizado durante una clase de educación física y una clase de ciencias sociales.

La clase de Educación Física da comienzo en el aula<sup>39</sup>, donde el espacio está compuesto por mesas y sillas para dos estudiantes, de frente a la pizarra, donde está el profesor explicando, con lo que la comunicación entre profesorado- alumnado suele ser unidireccional. Ocupan la parte delantera del espacio. Esta forma de disposición del mobiliario escolar se puede generalizar a casi todas las aulas del IES Torreblanca, y también a otros institutos de secundaria de la ciudad y de la provincia, donde vengo trabajando desde hace 5 años, la cual es la misma disposición de hace 20 años o más.

Como podemos observar en la foto 40, sólo hay dos parejas mixtas (chica y chico). Las demás parejas están formadas por miembros del mismo sexo.

---

<sup>39</sup> Esta clase da comienzo en el aula porque debido al alto volumen de alumnado (por ejemplo en 1º de la ESO hay 7 grupos) y disponer de un solo gimnasio, los/as profesores/as de Educación Física se ven obligados a turnarse en una misma hora el gimnasio. Así, en este caso, Miguel Ángel, el profesor de Educación Física imparte la primera media hora en el aula.



Foto 40: Disposición espacial en el aula. Clase de educación Física 1º A

La corporalidad en esta posición es diferenciada. Hay varias chicas con las piernas cruzadas, mientras que todos los chicos tienen las piernas abiertas, dejándose caer un poco más en la silla. Las piernas cruzadas en las chicas es un rasgo típico de la femineidad construida a lo largo de los años. Desde pequeñas, de forma automática cerramos las piernas, porque de alguna manera, estamos cerrando con este gesto el paso y la visibilidad hacia la vagina<sup>40</sup>, una forma de retraernos, de taparnos. Esto nos lleva a una opresión de las chicas, a diferencia de los chicos, a quienes se les transmiten una idea de jerarquía y de territorialidad, los cuales se sientan en una posición más cómoda y orgánica, dando más equilibrio al cuerpo. Los movimientos feministas cada vez reclaman más la libertad de la corporalidad, cuanto más en el espacio público, incluso hay un término, "manspreading"<sup>41</sup>, que alude a la manera de sentarse de algunos hombres, especialmente en el transporte público. Este "despatarre" es muy común en casi todas las esferas de la sociedad, desde el bar, al transporte al público o en la Escuela, coartando el

<sup>40</sup> Existe el movimiento de "piernas cruzadas" (Jiménez, 2014) o huelgas de sexo, que se identifican con este gesto cuando mujeres le prohíben a sus maridos tener sexo en forma de protesta para propiciar procesos de paz. Ocurrió en países como Liberia (2002), Kenya (1991), Filipinas (2008), Crimea (2013), Togo (2005), Colombia (2006)

<sup>41</sup> El Metro de Madrid lanzó en junio de 2017 una campaña con pegatinas para sensibilizar a los hombres en cuanto a esta práctica y que las mujeres pudieran tener el mismo espacio que los hombres para sentarse en los asientos del metro (6 de junio de 2017. "Los autobuses de Madrid llevarán pegatinas contra el manspreading". Público. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/>)

espacio de la mujer. También en la televisión, la publicidad y en lo doméstico, donde las mujeres suelen ocupar menos espacio que los hombres en espacios como por ejemplo el sofá. Esta forma de sentarse diferenciada por la construcción de género también está patente en Teatro del Buen Trato, cuando se sientan en las sillas. La ruptura viene cuando se les invita a sentarse en el suelo, donde las chicas se siguen sentando de manera recogida, pero menos que en la silla.

Este uso del espacio se transforma cuando se desplazan al patio donde tiene lugar la parte física de la clase de Educación Física con el profesor Miguel Ángel<sup>42</sup>. Aquí el espacio se hace mucho más diáfano y los chicos se agrupan entre ellos, mientras que las chicas se agrupan entre ellas, más que en la parte del aula. El hecho de ser una clase donde se practica deporte, concretamente fútbol, hace que las chicas participen menos y se empiecen a retraer desde el principio de esta segunda parte de la clase, ya que muy pocas muestran interés corporalmente con la actividad, mientras que los chicos se preparan entusiasmados para la misma. Las chicas permanecen en un segundo plano mientras que el profesor explica la actividad (esto es con el profesor de frente al grupo, frente a éste el grupo de chicos y todas las chicas detrás de los chicos) (foto 41). Incluso una chica decide "no hacer nada" en esta clase y se queda al margen de todas las actividades. Más tarde, cuando están haciendo los ejercicios de fútbol,

*Las chicas apenas hacen los ejercicios. Se hace un grupito con la niña que no participa. Me quedo con uno de los subgrupos. Los chicos pronto se ríen de las chicas, diciéndole "pero, ¿qué haces?" en cuanto no reciben bien o el pase no está bien dirigido (Fragmento del Diario de Campo).*

En ningún momento estos chicos se plantean enseñar a estas chicas, quienes no están familiarizadas con el fútbol. La desgana en estas es palpable. Los chicos se desesperan ante esta situación, no encuentran a unas compañeras muy receptivas para practicar este deporte.

Luis comentaba en su entrevista que sólo jugaba a fútbol en Educación Física. A través de sus palabras se podría adivinar que es una actividad muy practicada en la asignatura de Educación Física. Este hecho, junto con el espacio dedicado a esta actividad en el recreo, hacen de este deporte la actividad más practicada en el instituto, sobre todo, en los chicos.

---

<sup>42</sup> Tanto "Miguel Ángel" como "María Martínez", son las formas del alumnado (*emic*) de denominar a este profesor y esta profesora.



Foto 41: Clase de Educación Física. "Hoy toca fútbol"



Foto 42: Practicando interior- exterior

La clase de Ciencias Sociales con la profesora María Martínez a la que asisto como observadora es bien diferente a la primera parte de la clase de Educación Física, donde ese día la disposición del mobiliario escolar y con ello, el uso del espacio en el aula cambian con la actividad "Conferencia". Antes de producirse esto, la clase estaba dividida también por parejas, con las mesas



mirando hacia la pizarra, en filas. Solo había una pareja mixta. En esta nueva disposición se puede observar cómo cambia "la clase" en su conjunto, ya que con esta nueva disposición se miran de frente. Esta dinámica permite crear parejas mixtas, ya que cada uno/a ha trabajado un tema relacionado con la civilización griega (la pintura, la cultura, la agricultura...), en este caso, y se lo debe contar al resto. Entre estas nuevas parejas, hay dos parejas de chicos, dos parejas de chicas y dos parejas mixtas. Las parejas van rotando, de forma que se va manteniendo una estructura similar de parejas mixtas por la probabilidad natural que se va dando, ya que la clase está compuesta por el mismo número de chicos que de chicas. Esta forma de ponerse en pareja no crea reticencias. De forma parecida ocurre con la dinámica *hipnosis colombiana* en Teatro del Buen Trato, en la que cuando está uno de frente al otro desaparece la vergüenza dado que el resto no los está mirando.



Foto 43: Disposición del aula para la actividad "conferencia".

Esta metodología y los objetivos de la actividad fomentan la participación tanto de chicos como de chicas, aunque hay 5 chicos que no participan con las mismas premisas que el resto. Entre ellos, uno controla el tiempo ("J", que va caminando por el aula y escuchando música con el móvil), otros dos están haciendo un trabajo sobre el fútbol (primeros en sus mesas con la tablet que le presta la profesora y después en la mesa de la profesora con el ordenador y la tablet). Estos tres chicos forman parte del grupo de "líderes" que no quiere participar en Teatro del Buen Trato y se aparta en un corro, por lo que podemos comprobar que está dinámica de no hacer lo que el resto de la clase está haciendo es bastante común. Si ello lo cruzamos con los procesos

culturales en torno a las relaciones de género, resultaría difícil pensar que un grupo de chicas tuvieran este comportamiento, al menos en el IES Torreblanca. Es más común que una sola chica no quiera participar en algo, pero no un grupo de chicas en conjunto.

Otro chico está en una esquina escribiendo muy atareado y el otro ("D") me dice que no tiene ganas de hacerlo "porque le duele la cabeza y su tío está muy malo, que se ha caído por un barranco"...Se desplaza por la clase y de vez en cuando da "una palmadita" a algún compañero que está haciendo la actividad. Más tarde se sienta en la "mesa de la profesora" y hace uso del ordenador de "la clase".



Foto 44: Dinámica "conferencia", "J" controla el tiempo, mientras escucha música por el móvil



Foto 45: chicos con la tablet haciendo trabajo sobre el fútbol

Los usos del tiempo en "la clase" también se modifican en función de cada contenido, el espacio destinado para la misma, el profesor o profesora o el propio grupo. Con la profesora, María Martínez, por ejemplo, cuando está llegando al aula, el alumnado va entrando en la clase. Ella levanta la mano y pronto entran en la dinámica de ir sentándose y deben levantar la mano cuando ya están sentados y sentadas y quedar en silencio. Se ve que este método es bien conocido por la clase, ya que lo llevan a cabo con fluidez. Es una propuesta de la profesora María Martínez para activar la presencia del

alumnado en la clase que consiste usando el lenguaje corporal. Lejos de caer en sexismos, fomenta la atención y el cambio entre el tiempo de dispersión entre clase y clase y el tiempo en el que la clase va a comenzar.

Otro aspecto que puede modificar los usos del tiempo en "la clase" es la hora en la que se encuentre el conjunto en la jornada escolar, así no es lo mismo que se encuentren a primera hora en la que todos y todas aún estamos despertando que a última hora, en la que se nota el cansancio y los momentos de dispersión en "la clase" son más evidentes. Ocurre así también en Teatro del Buen Trato.

Estos momentos de dispersión se suelen suceder al final de la clase, cuando queda poco tiempo y en los cambios de espacio, como por ejemplo, al colocar el mobiliario escolar "en su sitio" o recoger para hacer otra actividad, otra clase, alcanzando un alto grado de dispersión antes de terminar el horario escolar y abandonar las aulas para ir a casa. Son momentos donde las normas son más flexibles y aunque aún se encuentren dentro del aula o espacio donde tiene lugar la clase, se produce un tiempo *de transición* donde los chicos y las chicas sienten una cierta libertad para actuar "fuera de la norma". Estas transiciones también permiten que el alumnado interactúe de otra forma y se agrupen de otra manera, así si en la clase estaban por parejas, en estos espacios puede que se den grupos.

Cuando discurren 40 minutos de la clase de Ciencias Sociales, comienza a haber más y más ruido, el ambiente alcanza una alta dispersión. Va finalizando la clase y deben poner las mesas y las sillas tal como estaban. Esta acción produce mucho revuelo, se pegan, se ríen...es otra de las acciones comentadas anteriormente "de transición". La clase vuelve a su formato convencional. Todos/as se sientan menos "J" que continua "dando vueltas" por la clase y escuchando música "reguetón" por el móvil. Ocupan la mitad delantera del aula. Toda la otra mitad está vacía. La profesora me comenta que "estos niños vienen de primaria y necesitan estar juntos", con ello quiere decir que están acostumbrados a una interacción corporal cercana. Esta interacción corporal cercana, en cuanto se le da espacio para ello, ocurre de manera automática en varios momentos a lo largo de la observación en el aula.

En relación con la clase de Educación Física donde hay un cambio acentuado de un espacio a otro y de un tiempo a otro, en el Diario de Campo aparece:

*...escuchan atentos y atentas al profesor Miguel Ángel, quien anuncia que van a salir al patio, y repite en varias ocasiones que lo hagan en silencio, pero hacen bastante ruido al salir. Colocan la silla encima de la mesa. Aquí se revela que el profesor ya es consciente de la dispersión propia de estas transiciones, por lo que pide silencio, pero aun así, hay ruido. Al llegar al gimnasio, deben dejar la mochila en los vestuarios y salir al patio. (Fragmento del Diario de Campo)*

En este momento ocurren varias acciones que tienen que ver con la dispersión, ya que la actividad deja de estar dirigida, se están cambiando de espacio, del aula al pasillo, del pasillo al vestuario y del vestuario al patio pasando por el gimnasio, donde se cruzan con otro grupo de otro curso. Hacen uso de los elementos de otra forma, transgrediendo la norma en estos tiempos- espacios buscando más autonomía, tan reclamada en la adolescencia y evitando el control visual del profesor.

"Durante la adolescencia, el individuo experimenta la necesidad de tener una mayor autonomía, de construir una identidad del self que pasa por el inevitable proceso de diferenciación o individuación" (Bowen, 1991; Stierlin, 1997, en González, 2016).

De esta manera, realizar una acción diferente supone una reafirmación de la identidad como individuo, una "llamada de atención" que repercute en la alimentación de su autoestima. Y esto se da más en los chicos que en las chicas, al menos en estos grupos de 1º de la ESO en el IES Torreblanca.

En la foto 46 se puede observar a un chico que "aprovecha" para saltar en la colchoneta antes de salir al patio.



Foto 46: Chicas saliendo del gimnasio, chico saltando en colchoneta

### **5. 2. 2. Liderazgos y grupos de iguales en "la clase"**

Los líderes y las líderes basculan el funcionamiento de "la clase". Los liderazgos son algo inherente a los grupos. La construcción social y cultural del

liderazgo en la Escuela, al igual que en otros entornos, viene determinada por nuestra vida en comunidad, pero en nuestro campo de estudio, la Escuela, esta voz a la que todos y todas siguen se torna fácilmente opresora y suele hacer un mal uso del poder, llegando a los casos de bullying escolar tan tristemente conocidos actualmente, y aunque sepamos de su existencia y en las noticias se nos alerte sobre la situación, el problema sigue avanzando, una gran cantidad de casos se invisibilizan y chicos y chicas continúan sufriendo en las aulas. Pero aparte de esta nota de realidad, lo que aquí nos ocupa en este momento, es hacer una observación sobre cómo funcionan los liderazgos y los grupos de iguales en el grupo observado dentro del aula.

Dentro de éste tenemos a un líder claro "J", que lo llamaremos "líder principal" y varios chicos que hacen de "sublíderes", entre ellos, "D", pero "D" actúa de una manera más individual. El líder y los "sublíderes" de esta clase, en su mayoría son repetidores, por lo que corpulentamente son más grandes y están más "desarrollados"<sup>43</sup> (más avanzados en la pubertad) que el resto. Estos también determinan las relaciones de género que se puedan dar dentro de "la clase". Normalmente, los líderes y las líderes suelen ser deseados por el resto, por el poder que ejercen. En los años en los que vengo trabajando con grupos de adolescentes, los grupos de chicos líderes suelen intimidar bastante a las chicas, pero no es el caso de "J" y *su grupo*, que son unos líderes que optan más por ser subversivos constantemente, hacer algo que no está haciendo el resto del grupo de forma homogénea. Tratan de diferenciarse. Y es, por ello, que la profesora María Martínez les permite hacer otra actividad diferente al resto<sup>44</sup>. De esta manera, participan en la actividad. "J", se encargaba de medir el tiempo en la actividad "Conferencia" de la clase de Sociales, mientras que los dos sublíderes tratan de hacer con la tablet un trabajo sobre fútbol. Lidar con estas personas en el grupo-clase no es tarea fácil, ya que en numerosas ocasiones son disruptivos/as, transmiten caos al resto de la clase y cuesta que el profesor o profesora lidere la clase. De hecho, en ocasiones, se producen pugnas por el liderazgo en la clase ya que este tipo de alumnado vive como una amenaza el liderazgo intrínseco del profesor o profesora.

Al final de la clase ocurre una acción significativa relacionada con los liderazgos:

*Antes de que "pite" hay dos chicos en la puerta, después 3, después 4. Se mueven desde el marco de la puerta de su clase al marco de la puerta de la clase que está en frente. Se agarran y juegan a pelearse (Fragmento del Diario de Campo).*

---

<sup>43</sup> Este término se vincula a la adolescencia y crea situaciones de marginación entre los chicos y las chicas que "aún no han desarrollado". La palabra desarrollo se asocia a progreso, a éxito, por lo que quienes no están experimentando estos cambios propios de la pubertad, se pueden sentir mal, cuando a lo largo de toda nuestra vida vamos sufriendo cambios fisiológicos, por lo que constantemente nos estamos "desarrollando".

<sup>44</sup> María Martínez aporta esta información durante mi observación en la clase de Ciencias Sociales

De esta manera, lo que subyace en este pasaje es que estos chicos se están arriesgando, están siendo desafiantes. Pasan ese límite de desplazarse hacia el otro marco de una puerta que no es la de su clase. Están en ese instante entre dentro y fuera tan tentador y subversivo, transgrediendo las normas de la clase. Desarrollan una acción para reafirmar su rol, pero en este caso, no encuentran la mirada de la profesora María Martínez (ella sabe lo que están haciendo, pero no les presta atención), por lo que no tienen audiencia ni esperan el castigo y la acción pronto se va diluyendo hasta volver a entrar en clase.



Foto 47: Chicos en "la puerta" de "la clase"

A este grupo de chicos también le dedicamos una parte de análisis sobre el liderazgo que ejercen en el taller de Teatro del Buen Trato. Su comportamiento es similar, aunque con ciertas diferencias que residen en el uso del espacio. Lo usan de igual manera en cuanto a que se alejan del resto del grupo para hacer algo que no está haciendo el resto del grupo, pero en Teatro del Buen Trato se quedan, no salen del aula, con lo que tienen acceso visual a lo que está ocurriendo y no conocen las consecuencias de pasar la línea de la puerta del salón de actos porque no conocen aún lo suficiente a María y Jesús, por lo que se limitan a colocarse en otro lugar y con esto validan su rol.

*Hay una chica que va controlando las mesas. Es un rol que le ha dado la profesora. Va con un sello que estampa en las libretas de los/as compañeros/as. (Fragmento del Diario de Campo)*

Esta chica, por ejemplo, por un momento, gracias al sello que tiene en su poder se hace del liderazgo de "la clase". Todos y todas la siguen con la mirada por un periodo breve de tiempo porque quieren que estampe un sello en su libreta o desean ser esa persona que tiene el poder de poner el sello, lo cual le hace poseer una cualidad que es importante o deseada por el resto. Este tipo de

liderazgo de la chica esporádico y que tiene que ver con lo material que posee instantáneamente es diferente al ejercido entre estos chicos de “la puerta”, más relacionado con la transgresión.

### 5. 2. 3. Interacciones corporales en “la clase”

Las interacciones corporales que se producen en el aula están sesgadas por el género, cuando se desplazan de un lugar a otro es frecuente ver a las chicas cogidas del brazo (foto 46), mientras que los chicos en numerosas ocasiones se golpean unos a otros. Los grupos de chicas dibujan trayectorias rectilíneas tanto en las caminadas como en los movimientos. Los grupos de chicos dan una sensación más caótica, con trayectorias más curvas con cambios de ritmos explosivos en los movimientos de desplazamientos y del eje corporal.

*...Da vueltas por la clase y de vez en cuando da una palmadita a algún compañero que está haciendo la actividad. (Fragmento del Diario de Campo)*

*Las chicas salen todas juntas y los chicos más en bandadas y hacen más ruido y tienen movimientos más dinámicos. De hecho, alguno aprovecha para montarse en las colchonetas...(Fragmento del Diario de Campo)*

En la clase de Educación Física, las chicas escuchan la explicación del profesor con bastante contacto físico entre ellas (por ejemplo, se apoyan en el hombro de la compañera) y hay dos grupos diferenciados, el de los chicos y el de las chicas. Y en las intersecciones donde se juntan chico y chica (o al revés), se produce un pequeño espacio sin que se produzca un contacto físico evidente entre chica y chico.



Foto 48: Chicas juntas

En la clase de Ciencias Sociales se produce más interacción corporal entre chicas y chicos, gracias a la propia dinámica de la actividad "conferencia" que

propicia las parejas mixtas, al igual que la clase de Educación Física cuando se hacen los grupos para practicar fútbol, en la que el profesor da las indicaciones precisas para que los grupos sean mixtos.

Todos estos aspectos se dan también en los desplazamientos y colocación en el espacio en Teatro del Buen Trato, aunque la diferencia principal reside en que se hacen dinámicas que de manera progresiva van rompiendo con estas acciones.

#### 5.2.4. Modelos influyentes. Tendencias y corporalidad

El uso de las TICs es patente en ambas clases, tanto en la de Educación de Física (la parte donde están en el aula) como en la clase de Ciencias Sociales, lo que atañe notablemente al uso del tiempo y el espacio en "la clase". Ello ha reconfigurado las metodologías y el uso espacial del aula. Al mismo tiempo, en la clase de Sociales, se está haciendo uso de la tablet, del ordenador y del móvil, convirtiéndose estos dispositivos en extensiones del cuerpo, sobre todo, el móvil. El móvil lo está usando "J" como entretenimiento para escuchar música, mientras que la tablet se está usando para búsqueda de información, con lo cual forma parte de las metodologías didácticas. El uso del ordenador "de la clase" que está situado en la mesa de la profesora está teniendo un uso que va desde la búsqueda de información al principio de la clase a cuando "D" está calcando la foto de un cantante de *Trap*<sup>45</sup>.

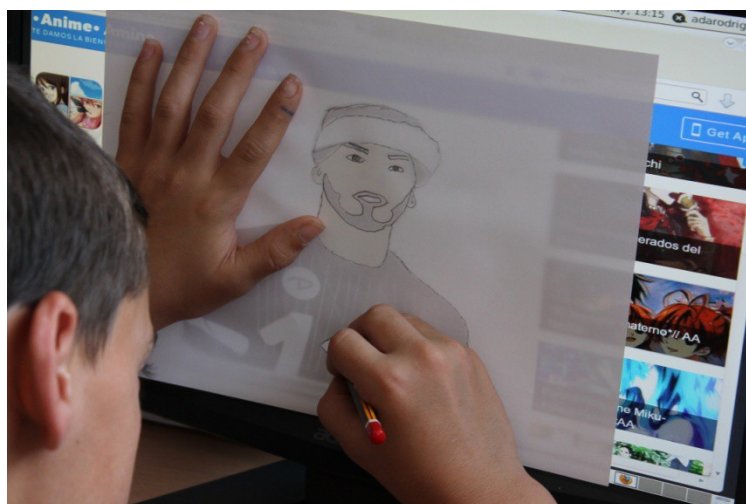


Foto 49: cantante de "trap" en el ordenador de "la clase"

La música influye en la vestimenta y el chico que está dibujando a este cantante lleva una camiseta similar a la del cantante. En palabras de la propia

<sup>45</sup> "El *trap* utiliza la electrónica y los ritmos sincopados y cambiantes para introducir unas letras que hablan sobre las drogas, el sexo, la marginalidad o el nihilismo, en ocasiones recurriendo al insulto (más o menos inteligente) y a la provocación. Tras esta dureza en el lenguaje se esconde toda una generación de jóvenes que no ven salida a la situación de sus barrios, blanco de violencia y rechazo social" (20 minutos. es)



madre del chico "mi hijo parece que va volando con esa ropa", refiriéndose a que le gusta la ropa ancha, influenciada por la moda norteamericana del hip hop.

En cuanto a la música *trap*, se dice que es la evolución del reguetón y del hip hop. La música siempre ha influenciado a las personas, han marcado tendencias, cuanto más en la edad adolescente cuando las identificaciones de género se construyen de una forma más aguda. Así las letras de las canciones penetran en los chicos y chicas y en el caso, del reguetón, las letras, en su mayoría son machistas<sup>46</sup>. En cuanto al uso del cuerpo, en estas músicas también en su mayoría, machistas ya que el cuerpo de la mujer se convierte en objeto, se cosifica y entre las letras más famosas del reguetón se pueden escuchar frases como estás que aparecen en la canción *4 babies* de Maluma:

*Estoy enamorado de 4 babies  
Siempre me dan lo que quiero  
Chingan cuando yo les digo  
Ninguna me pone pero*

Para esta canción en concreto se pide su retirada a través de la plataforma Change.org, porque tanto la letra como las imágenes hacen apología a la violencia directa hacia las mujeres, las cuales son descritas como "meros cuerpos sin valor, intercambiables y absolutamente disponibles al servicio del deseo sexual ilimitado de los autores"<sup>47</sup>.

En escena también está mi propia cámara, otro elemento más que tiene que ver con la imagen y que en los últimos años ha adquirido protagonismo debido a las redes sociales *Instagram* y *Facebook*.

"La cámara, de esta manera, propicia una serie de comportamientos que están intensamente relacionados con su presencia...provoca situaciones que quedan registradas visualmente. No es entonces la cotidianeidad la que aparece, sino una recreación de ésta..." (González Granados, 2011). Y esto es así en cuanto toman consciencia de la presencia de la cámara y sobre todo, posan para la foto.

En esta sesión de observación hay un chico que me pide que le haga una foto. La pose que muestra para la cámara apela a la seducción, fruto de la publicidad y la televisión y automáticamente después me pregunta dónde la voy a "colgar", mostrando recelo por la publicación de esta, por lo que al pedirme por último que la quiere ver, comprendo que quiere verse cómo "salía en la foto". Paula González Granados realizó un proyecto de fotografía participativa y

<sup>46</sup> No todo el reguetón es machista. Tenemos ejemplos como Rebeca Lane, Sara Hebe, Calle 13, que entre sus letras aluden a la igualdad de género. Se recomienda en los talleres de Teatro del Buen Trato.

<sup>47</sup> Las comillas son de la publicación en [http://www.huffingtonpost.es/yolanda-dominguez/machista-y-misogino-asi-e\\_b\\_13390988.html](http://www.huffingtonpost.es/yolanda-dominguez/machista-y-misogino-asi-e_b_13390988.html), de la artista visual y activista Yolanda Domínguez.

escribió un artículo titulado *La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo* (2011). En éste refleja una posible explicación que podría sustentar la actitud del chico de nuestra foto. Este tipo de comportamientos lo atribuye a lo siguiente:

“Los participantes rechazan los retratos “robados”, ya que no consideraban que el resultado se adecuaba a la imagen que querían dar de sí mismos”. La seriedad, la mirada directa los gestos de las manos, aparecían automáticamente cuando veían que iban a ser retratados” (al igual que los chicos de Torreblanca)... “Este comportamiento tiene que ver con una práctica asimilada cuando se da la presencia de una cámara de fotos, y tiene que ver con la autorrepresentación asociada a la idea de hombría y dureza, inherente al imaginario de los participantes” (González Granados, 2011). En nuestro caso, “la idea de hombría y dureza” no aparece en todos los participantes, pero en el de la foto en concreto sí.

La presencia de mi cámara a lo largo del trabajo de campo se hace notar por la involucración de estos chicos y chicas con las redes sociales y el temor de ser "colgados" en alguna red social sin "haber salido bien". Actualmente, las redes sociales son un escaparate de la identidad de las personas.

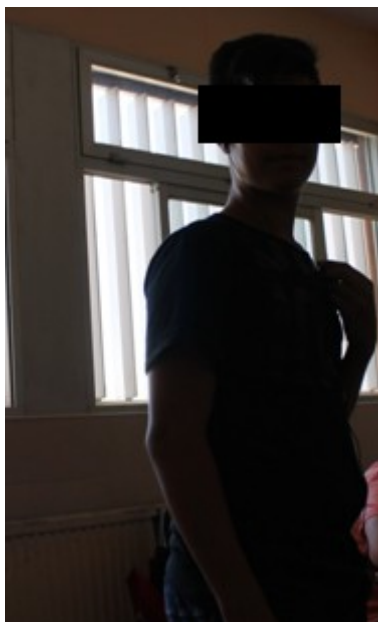


Foto 50: Chico que pide que la haga una foto

Pararnos en ver cuáles son las vestimentas y los objetos de material escolar que llevan los chicos y chicas del I.E.S. Torreblanca es pertinente dado que es una extensión de la corporalidad de los sujetos en la Escuela, da información sobre sus identificaciones de género y en el campo que nos ocupa, las

relaciones de género están fuertemente penetradas por los colores. El rosa para las chicas y el azul para los chicos está tan extendido que se cuele en las aulas y es fácilmente visible. En cuanto a las vestimentas, todas las chicas van vestidas de rosa, llevan algo rosa o tienen algo rosa, ya sea la mochila, la libreta, el estuche...En cambio, los chicos van vestidos de azul oscuro, gris, negro y blanco. Hay dos chicos que llevan una camiseta de color salmón. Otro lleva una camiseta de baloncesto (foto 15, quien a la vez dibuja a un cantante con una camiseta del mismo estilo). Y otro lleva una camiseta de "Superman". La industria del textil y la industria del material escolar reproduce esta división de colores vinculada al género. Y ese chico de la camiseta de "Superman", por ejemplo, posiblemente, jamás llevaría una camiseta de una heroína de cómic, además la palabra "Superman" reafirma su identidad masculina como chico "fuerte". Probablemente, esta cuestión será el secreto del éxito de ventas de merchandising de esta marca.

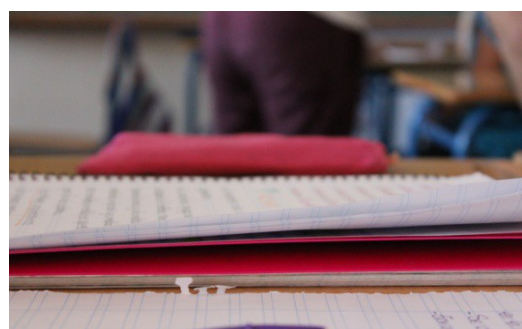
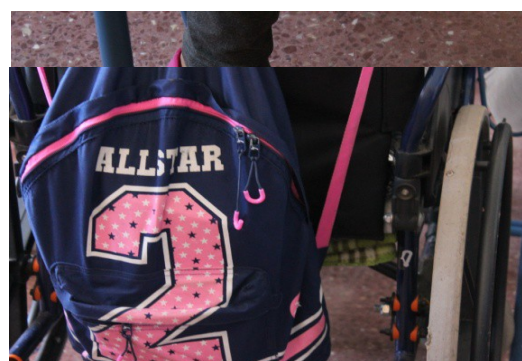




Foto (conjunto de fotos) 51 : el color rosa en "la clase"

El color rosa, más amable, más dulce y suave se le atribuye a las chicas<sup>48</sup> y los tonos oscuros, más duros y serios, se les atribuye a los chicos. Sin embargo, esto no siempre ha sido así y el azul era el color que se atribuía a lo femenino, del agua, de lo apacible y el rosa (un rojo claro) se vinculaba con la sangre. Y a los/as bebés se les atribuía el blanco. Igualmente se cae en estereotipos de una manera u otra y esta división de colores que repercute en el género coarta la libertad de elección por los colores, ya que la preferencia está sesgada de una u otra manera. En nosotras, creer que el rosa es "el color de las princesas", probablemente nos haya marcado. Nos lleva a ser más *delicadas y dulces, es el color de la feminidad*.

Esta feminidad a la que nos referimos a la hora de hablar del color rosa es construida, como dice Marcela Lagarde (1990),

"la feminidad es la distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición: genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Las características de la feminidad son patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos y ahistóricos, inherentes al género ya cada mujer. Contrasta la afirmación de lo natural con que cada minuto de sus vidas, las mujeres deben realizar actividades, tener comportamientos, actitudes, sentimientos, creencias, formas de pensamiento, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas en cuyo cumplimiento deben demostrar que en verdad son mujeres".

La preocupación por la estética está muy presente en estas edades, más en la chicas que en los chicos. Muestra de ello, es cuando entro con las chicas en el vestuario en la clase de Educación Física y observo que pasan largo tiempo mirándose en el espejo, lo que recuerda a la forma de "arreglarse" cuando suben al escenario en Teatro del Buen Trato. Constantemente están pendientes de su imagen personal.

En la entrevista a la profesora "P", comenta:

*P: las niñas vienen aquí a lucir tipo, la mayoría, y les encanta que se fijen en ellas y se arreglan para que se fijen en ellas,*

<sup>48</sup>También a los chicos homosexuales

Yo: ¿los niños no lo hacen?

P: Sí lo hacen, pero ya más grandes. Bueno en primero ya hay quien se echa mechadas. Sí. Además que en ese momento las hormonas están ...

Yo: ¿tanto niños como niñas se arreglan?

P: Sí se arreglan para que los vean. Y eso tampoco es...bueno creo yo, no sé... Yo creo que es lógico, por un lado, que te vean a ti, que hay muchos niños y que hay muchas niñas. Y por ejemplo en mi primero hay algunas niñas que lo que vienen es vamos que si se tienen que pasear por la clase tres o cuatro veces, cada hora porque...y de aquella manera. Luego hay niñas que yo no sé si les ha bajado la regla todavía o no, pero se les ve muy niñas y de cuerpo y todo. Hay dos o tres exuberantes y ellas lo saben y vienen a ponerme a mis niños de 12 años a 80 por hora y los niños de 12 años que tengo en la clase pues, que hay alguno, por decirlo de alguna manera que está un poco empanao y no están en ese mundo, pero hay otros que ya si se ponen las mechadas, que si ya se fijan, que si ya comentan... Ya venimos pintadas en primero de la ESO...es que te ha tocado una maestra muy carca (risas) Pero ya vienen pintadas, ya vienen, en fin...como si eso lo más importante...Es su ilusión, venir aquí a que te miren. (Fragmento del Diario de Campo)

Hay varios aspectos a destacar en este fragmento:

- a) "La clase" en este sentido ejerce un escenario de socialización para que tengan lugar las relaciones afectivo- sexuales.
- b) Las chicas (y también los chicos) tienen sus estrategias para sentirse deseadas. Estas estrategias podrían estar basadas en la exposición del cuerpo.
- c) En el relato, la profesora establece una diferencia entre chicas que "aún no les ha bajado la regla" y chicas "exuberantes", dando a las segundas la cualidad *natural* de llamar más la atención sobre los chicos por este hecho.
- d) "P" les atribuye a las chicas un exceso de acciones que pasan por despertar el interés sexual de los chicos.
- e) Los chicos que "no están en ese mundo", y no "se ponen mechadas" podrían ser chicos que no exteriorizan sus intereses sexuales. En este sentido, la profesora ve a estas chicas como con excesivo poder y da por sentado que estos chicos no piensan en sexo.

Lo que la profesora relata no es más que una extensión de lo que ocurre fuera de las aulas: *está mal visto que una mujer demande atención afectivo- sexual*.

Según Marcela Lagarde (1990), "la identidad y los hechos vividos por las mujeres son evaluados y contrastados, además con lo que en su círculo cultural se considera masculino o femenino".

Aunque esta evaluación está presente también a la hora de ser hombre, en las mujeres se hace desde "*estereotipos rígidos*" (Lagarde, 1990) y son "definidas como equívocas, malas mujeres, enfermas, incapaces, raras, fallidas, locas" (Lagarde, 1990).

Todo ello nos da claves de cómo se construye la feminidad y la masculinidad a partir de mensajes que se instalan en la expresividad corporal y cómo funcionan estos mensajes en el imaginario colectivo. Estos mensajes tienen salida con los desplazamientos (como los realizados por la clase), en la imagen personal que queremos proyectar (como cuando nos maquillamos o elegimos el color de nuestra ropa) u otro tipo de acciones que nos llevan a posicionarnos en lo *masculino* y lo *femenino*, lo que permea en la construcción de la *masculinidad* y la *feminidad*. Apuntar también que la masculinidad se construye antes que la feminidad. Es difícil ver a un niño de 8 años vestido de princesa, pero sin embargo no es difícil ver a una niña de 8 años vestida de Spiderman. La masculinidad se construye y cala a edades más tempranas.

### **5.3. Los "pasillos"<sup>49</sup>. Relaciones de género en los espacios - tiempos "dentro- fuera"**

Cuando "pita", el espacio y el tiempo en la Escuela se transforma, ya sea para un cambio de clase, porque ya ha terminado la jornada escolar o porque es "la hora<sup>50</sup> del recreo". Es una señal hacia estos espacios "dentro- fuera", donde el tiempo- espacio en la Escuela adquiere otros significados. A esta señal Foucault (1992) se refiere como "relación de señalización". Se trata de señales breves y claras, como también suelen ser las indicaciones del profesorado hacia el alumnado, ya que el objetivo es facilitar las pautas de acción y propiciar el orden. "El alumno deberá de haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas" (Foucault, 1992).

A estos espacios los llamamos espacios y tiempos *dentro- fuera* por el hecho de ser espacios- tiempos que no se encuentran dentro del aula que es la envoltura por excelencia en la Escuela, el espacio y el tiempo que reúne las

<sup>49</sup>Aunque en este apartado se habla también del "recreo" y de "la puerta", "el pasillo" se ha escogido como título del mismo, por su significado, por su rápida vinculación con ese espacio "fuera del aula". "Estar en los pasillos", "al pasillo" como castigo, "te espero en el pasillo", hay una serie de significaciones simbólicas de éste que lo identifican, a mi juicio, como "la calle" del instituto.

<sup>50</sup>Se dice "la hora del recreo" para designar el espacio- tiempo de "recreo", porque en realidad este "recreo" consta de media hora.

condiciones para el orden, la vigilancia y la transmisión de contenidos (aunque se pueden transmitir contenidos en otros espacios- tiempos, éste es el que se ha alzado como el escenario principal en nuestras Escuelas).

Estos momentos son precedidos por las *transiciones* (tiempos al final de la clase) comentadas anteriormente, así se produce una suerte de proceso entre espacios más cerrados y con menos libertad (también más rectilíneos), como es el aula, a espacios donde hay un poco más de libertad (espacios más curvos) y donde están a punto de producirse los cambios de actividad, como es el caso de las "transiciones", pasando por los momentos *dentro- fuera*, de los que nos ocuparemos en este apartado, donde el último resquicio de lo que queda del "dentro" es "la puerta" del instituto, hasta llegar al espacio- tiempo con más libertad, más abierto, sin vigilancia vinculada a la Escuela, que es "la calle", refiriéndonos con vigilancia a la vigilancia ejercida por la institución de la Escuela. En el siguiente gráfico se muestra esta relación:

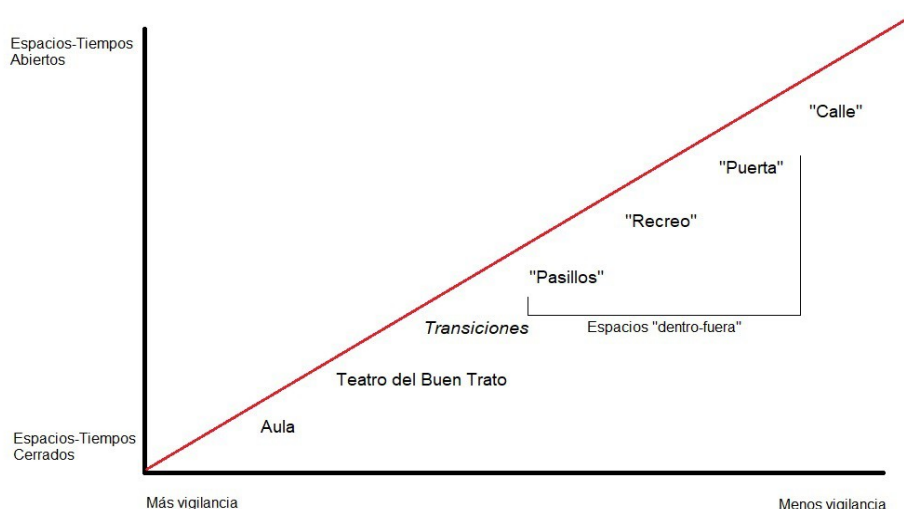


Foto 52: gráfico de los espacios- tiempos/ vigilancias (elaboración propia)

La vigilancia se ejerce más en los espacios- tiempos cerrados que en los espacios-tiempos abiertos. Y las relaciones de género también se modifican debido a que se produce más interacción entre chicos y chicas en los espacios con menos vigilancia y en los espacios-tiempos más abiertos, como es "la puerta".

En los espacios *dentro- fuera*, las barreras se flexibilizan y la vigilancia se diluye (pero está presente), dando paso a interacciones más orgánicas, donde el alumnado es menos "alumnado". Estos/as resignifican estos lugares para el encuentro con los/as otros/as, llevar a cabo acciones que en "la clase" son castigadas, caminar de forma diferente, hacer uso de su cuerpo de forma distinta de cómo lo harían en el aula. El profesorado también modifica su rol y

por ejemplo tal y como se recoge en el Diario de Campo en un momento de observación de "pasillo", *dos profesoras se encuentran y hablan en voz baja de algo no relacionado con el trabajo* (Fragmento del Diario de Campo).

Son sus momentos también de dispersión, de modificar su "máscara" (Goffman, 1956), al igual que lo hacen los chicos y las chicas, los cuales van modificando su máscara según estén en los "pasillos" o en "la clase" o incluso en casa, cambiando de identidad de un espacio-tiempo a otro, en algunas ocasiones. Es común escuchar a algunos padres y algunas madres decir, "pues mi hijo en casa no es así".

Pues bien, estos espacios-tiempos, los "pasillos", "el recreo" y "la puerta" están atravesados también por la división sexual del género, lo cual se manifiesta en la corporalidad de estos chicos y estas chicas, aunque en menor medida que en "la clase".

*Antes de comenzar la clase, cuando "pita", los pasillos se inundan. Los chicos y chicas salen al pasillo, se produce bastante ruido. Los chicos se suelen pegar y las chicas suelen ir agarradas del brazo.* (Fragmento del Diario de Campo)

Los "pasillos" dan una sensación de libertad que dentro del aula no tienen, pero aún así hay ciertas pautas y códigos que rigen las normas de los mismos. Por ejemplo, un chico viene de la "calle", pero la conserje no deja que entre. No se lo permite porque le dice que debe esperar a que "toque".

*Y entonces "toca" y una gran cantidad de alumnos/as entran a las 9.00, señal de que llegan una hora tarde. Entran y se mueven por el espacio en pequeños grupos, en parejas. Hay un primer momento donde entran bastantes chicos y chicas de forma aturrullada y después van entrando de forma más dispersa.* (Fragmento del Diario de Campo)

Las entradas en estos espacios suele ser así, aturrullada, por el deseo que tienen todos los chicos y chicas de ocupar ese espacio, de disfrutarlo porque está claro que a todos y todas les gusta estar ahí, más que en clase, más que en otro espacio- tiempo en el horario escolar.

"Los pasillos" son lugares codiciados por todas las alumnas y todos los alumnos y las horas de clase se ven a menudo interrumpidas por pedir permiso para ir al servicio. Son momentos que además de cumplir con satisfacer las necesidades fisiológicas, suponen unos minutos de relajación, de no ser vistos y vistas por el profesorado que vigila, una "tierra de nadie" donde sentirse poco observados/as y les gusta ir en pareja, con algún compañero o compañera con quien compartir ese momento, haciéndolo más divertido o para aprovechar para intercambiar confidencias. Si pasan por otras clases, donde pueden ser vistos o vistas por otros/as alumnos/as que se encuentran en clase, el momento se hace aún más interesante para algunos/as ya que pueden ser



objeto de una situación de exposición para posibles cortejos, de afirmación de roles líderes o de chicos y chicas que buscan hacerse notar. En el relato de la profesora "P" queda constancia de este hecho de ir al baño en horas de clase:

*Es una excusa para salir de clase (risas). Las niñas tienen dos excusas, pueden estar con la regla y pueden ir al servicio y los niños sólo tienen una que es ir al servicio. (Fragmento del Diario de Campo)*

Quizás el recreo es el otro tiempo- espacio más deseado. El recreo tiene lugar en el patio del instituto, donde hay un campo de fútbol, una pista de baloncesto, una especie de plaza con bancos, una cafetería y todos los alrededores de estos lugares.

Cabe destacar la planificación arquitectónica del instituto y de los espacios para el ocio y el deporte. En el I.E.S. Torreblanca (pero ocurre así en muchos otros institutos) el campo de fútbol ocupa gran parte del "patio". Se trata del deporte más popular en nuestra sociedad, pero de esta forma, no se le da cabida a otros deportes. Además el fútbol es un deporte altamente masculinizado, por lo que se incurre en la presencia de este espacio masculinizado, lo que provoca una desigualdad de género importante en el "recreo". De hecho, en el instituto de Torreblanca, esto es lo que ocurre, casi todos los chicos están jugando al fútbol, mientras que un gran número de chicas mira el partido alrededor de éste. Es una forma de estar en el "recreo" que llama a la desigualdad de género, porque éstas chicas están invisibilizadas, tanto que a través de conversaciones con ellas me cuentan que de vez en cuando reciben pelotazos.

*Hay un grupo de niñas "no líderes" que han estado antes en la sesión de Teatro del Buen Trato y quienes contaban la historia de que los niños le daban con la pelota jugando al fútbol. Estas niñas en el recreo estaban sentadas justo detrás de la portería, un lugar donde con facilidad les pueden dar por la normalidad de un partido de fútbol. Este lugar es bastante visible (Fragmento del Diario de Campo)*

Cuando hago la observación me doy cuenta de que se trata de una estrategia para hacerse visibles, prefiriendo correr el riesgo de recibir un pelotazo, pero, de esta manera están cerca de los chicos "líderes" del instituto. Puede que se esté cayendo en la competencia por atraer la mirada de los chicos. Pamela Palenciano (2018) habla de este hecho como parte de la herencia cultural machista que llevamos impregnada en nuestro cuerpo.

Tomé y Ruiz (1996) nos plantean alguna explicación acerca del por qué de esta situación:

"Las niñas son más pasivas y menos agresivas. Es fácil de entender si la mayor parte del espacio les está vetado. Tendrán que desarrollar un tipo de actividades en las que ni la necesidad de espacio ni el tipo de juego suponga un conflicto permanente. Por consiguiente se repliegan a zonas seguras,

cercanas a paredes, porches... juegan a juegos que no necesitan entrar en competencia con los de sus compañeros y ocupan el tiempo en desarrollar habilidades comunicativas lingüísticas que las personas adultas descalificamos como *cotilleo* o *cuchicheos*".

Con ésto, Tomé y Ruiz, nos quieren decir que el motivo de que las chicas prefieran estar sentadas no es que no les guste el deporte o que sean más perezosas que los varones, sino que lo achaca a una herencia cultural donde siempre los chicos han sido los que han jugado a deportes de equipo, para los cuales se necesita mucho espacio como las pistas polideportivas, que además éstas han estado situadas tradicionalmente en el centro de los patios escolares.

El grupo que juega al fútbol también está sesgado ya que sólo "los que juegan bien" (o más bien los que ejercen poder sobre los demás) están jugando. De un total de 40 chicos, sólo unos 12 aproximadamente tocaba el balón. El juego no es limpio, se dan muchas patadas y cometen infinidad de faltas que se terminan resolviendo dándole la razón al que ejerce un liderazgo más intenso. No hay árbitro (y mucho menos árbitra). El funcionamiento del juego tiene reglas que distan del verdadero fútbol como deporte. El campo de fútbol se convierte en un escenario donde los líderes son los protagonistas. Luis en la entrevista contaba cómo aún no se atrevía a pedir que le dejaran jugar. Esto hace pensar en las relaciones de poder presentes en el campo de fútbol. Hay chicos que dan permiso o no a chicos que desean jugar.

*Hay otros lugares como esquinitas, árboles, escalones...donde hay chicos y chicas fumando... Hay un lugar donde las chicas están fumando y otro lugar donde los chicos están fumando. Ambos lugares muy similares, detrás de un árbol o en un escalón en una esquina de ese patio. Son lugares menos visibles que el campo de fútbol, por ejemplo, donde pasan más desapercibidos. Hacen como que están escondidos pero se les ve. Hay dos profesores que "hacen guardia en el patio", quienes al igual que yo lo pueden ver todo... Hay un grupito de niñas "líderes" que están sentadas en un escalón de una esquina del campo fútbol, es un lugar menos visible, algunas están fumando. Hay chicas de 1º, de 2º y de 3º. Por último, les pregunto a dos chicas que me conocen del año pasado de Teatro del Buen Trato qué que hacen esos niños ahí, y me responden que fumando y me confirman los lugares de fumar y que los profesores no dicen nada y me dicen que ellas no fuman. Mientras tanto veo como una niña va a esos árboles, da una calada y vuelve con su grupo de amigos... (Fragmento del Diario de Campo)*

Como se puede apreciar a través del citado fragmento del Diario de Campo, el espacio en el "recreo" está dividido por géneros. Las "niñas" se van a un sitio, mientras que los "niños" se van a otro. Y llama la atención el uso que hacen del espacio para fumar, también dividido por géneros, donde las chicas ocupan un espacio diferente al de los chicos. Todos y todas hacen como que se

esconden, porque es una actividad "que no está permitida" por el centro educativo, pero basta con dar un paseo por el patio para ver cuáles son los lugares donde se fuma.

La mayoría de las personas fumadoras comienzan a fumar a estas edades, es una forma de ser aceptado/a en el grupo de iguales muy común. Este hábito se establece como rito de paso a la edad adulta, ya que es una actividad prohibida, y sobre todo, es una actividad "de adultos". En el plano que nos toca, fumar en este espacio "fuera del aula", pero dentro del instituto adquiere un significado en cuanto al espacio- tiempo, ya que se escoge este momento, donde la vigilancia es mucho más flexible, es un espacio abierto, por lo que el olor se diluye con más facilidad, es su tiempo de "libertad" porque aunque están dentro del instituto, se les permite ciertas licencias que en el aula no son permitidas. De alguna manera, "el recreo" supone un espacio- tiempo del que se apropian los/as alumnos/as, los/as profesores/as también descansan y esa institución tan potente como es la Escuela, se relaja en cierto modo.

"La puerta" (del instituto) es otro de esos lugares "fuera del aula". Es la barrera física y también simbólica entre la institución y "la calle". Es el espacio donde hay menos vigilancia en la Escuela, aunque paradójicamente la policía municipal vigila de vez en cuando y se han producido varios altercados en muchos institutos de Sevilla y otras ciudades y pueblos en este espacio, precisamente porque el "en la puerta te espero", continúa siendo una amenaza debido a que es un espacio sin la vigilancia de la institución escolar, pero un lugar donde exhibir poder y validar liderazgos gracias a la multiplicación de miradas presentes en este momento. Por ello, son espacios donde el bullying se ha hace notar.

Se trata entonces de un espacio- tiempo donde entran otros agentes en juego además del personal del instituto. Las familias, la policía, los vecinos y vecinas forman parte de este lugar además del alumnado quienes es justo ese momento donde está más cerca de ser menos "alumnado" y más "chicos", "chicas", "adolescentes", "niños", "niñas"...otras identidades, en definitiva, menos vinculadas con la Escuela.

En torno a las relaciones de género he podido observar como es un espacio- tiempo donde los roles de género se siguen reproduciendo. Es muy común la imagen del *chico que espera a la chica en la "puerta" del instituto*. Este *chico* suele llegar en moto después de haber finalizado su jornada laboral en la construcción o en algún taller mecánico. Suele ser mayor que *la chica*.

Es un lugar de encuentro para parejas y también para hablar con otros "niños" y "niñas" de otras edades. Se fuma en "la puerta" también obedeciendo a las mismas pautas anteriormente comentadas para "el recreo".

## **6. Análisis de Teatro del Buen Trato: debilidades y fortalezas**

Es momento de hacer un análisis del Taller de Teatro del Buen Trato en cuanto a los objetivos que persigue, que es la mejora de las relaciones de género entre adolescentes a través del teatro.

1. El poco tiempo del que dispone el taller hace de ésta una isleta de prevención que no llega a profundizar en una intervención socioeducativa que mejore notablemente las relaciones de género. Se hacen pequeñas mejoras. El taller tal como está planteado ahora es más una herramienta de diagnóstico para los/as educadores/as-facilitadores/as, ya que es una extensión de lo que ocurre en el aula, pero visto con microscopio.
2. Teatro del Buen Trato repercute en los/as participantes en una toma de consciencia sobre dos aspectos fundamentales: los estereotipos de género y un mayor reconocimiento de cómo funcionan las violencias machistas, de lo que tenían antes, pero sigue sin ser suficiente. El no disponer de tiempo para un proceso de trabajo con los grupos hace que estos temas se queden en la superficie.
3. La ruptura con el espacio en Teatro del Buen Trato mejora las relaciones de género entre los/as participantes. El uso participativo del espacio da lugar a interacciones corporales entre chicos y chicas, más que en el aula en la mayoría de las asignaturas. De esta manera, se flexibilizan las relaciones de género porque pasan más tiempo juntos/as.
4. Las interacciones violentas tanto físicas como verbales son más usuales en Teatro del Buen Trato que en el aula, debido a que nos encontramos en un espacio donde hay más permisividad para las interacciones, en general. Para que esto se produzca también tiene que ver la no presencia del profesorado cotidiano y la ruptura con las dinámicas unidireccionales (profesor/a- alumno/a) a las que están acostumbrados/as.
5. En Teatro del Buen Trato, tal como está concebido, tiene que mejorar el trabajo en cuanto al “Buen Trato”. En relación con el punto anterior, las violencias están latentes, se siguen pegando e insultando en casi todas las sesiones, por lo que habría que encontrar la manera de establecer un contacto más amable. La interacción física suele ser violenta, por lo que un trabajo a edades mucho más tempranas sería lo idóneo, con un trabajo dedicado a los afectos y el contacto físico que poco a poco se va violentando en la “adolescencia”
6. El desconocimiento ante las violencias machistas surge cuando se hace Teatro del Buen Trato, es decir, se trabaja y se hace la reflexión de qué

son las violencias machistas cuando se pone el foco en ello hacia el final de las sesiones. El culmen del taller quizás llega demasiado tarde para la importancia y envergadura que requiere esta realidad.

7. Es necesario trabajar más qué ocurre en el espacio escénico. Hacer la separación entre escena y público es importante, ya que se ha detectado que algunos/as participantes les cuesta diferenciar qué es ficción y qué es realidad cuando se suben al escenario. Educar al público es otra tarea a mejorar. La precariedad en cuanto a teatro de éste instituto es notable. No son chicos/as que frecuenten los teatros, debido en gran parte a la concentración en el centro de la ciudad de las salas de teatro. En este sentido, cabe destacar la dimensión de la Escuela como institución inserta en un barrio que carece de estos medios culturales, lo cual hace que el alumnado tenga cierto desconocimiento de las artes escénicas. Teatro del Buen Trato trata de paliar esta carencia, pero no es suficiente. Vuelve a ser una isla de conocimiento sobre el teatro demasiado reducida.
8. Teatro del Buen Trato es para los participantes un espacio- tiempo donde tratar las inquietudes del alumnado con respecto a las relaciones de género. No disponen de un espacio- tiempo específico donde hablen de estereotipos, desigualdades o violencias de género. Proveerles de esta oportunidad es fundamental para conocer sus necesidades. Este espacio- tiempo no existe en la cotidianeidad de la Escuela en el IES Torreblanca.

## **7. Consideraciones finales**

A lo largo del recorrido de estas observaciones y entrevistas, el IES Torreblanca, así como los demás espacios- tiempos del ámbito escolar nombrados, suponen las esferas principales de las relaciones de amistad que establecen estos chicos y chicas. Así se conforma la Escuela como centro a partir del cual se forman la mayoría de las relaciones, pero no todas se forman a partir de nuestra socialización en la Escuela y los mapas relacionales de estos/as chicos/as están salpicados por alguna amistad propia del barrio que no tiene nada que ver con la Escuela.

Estos mapas relacionales actúan como grandes influenciadores a la hora de conformar las relaciones de género, y no sólo por las amistades o compañeros/as de clase, sino también por lo que ocurre en la familia. A lo largo del recorrido nos hemos podido acercar a diferentes episodios donde los hijos/as son receptores de los procesos culturales en torno al género que se dan en su familia, como ha sido el caso de las representaciones en escena, aludiendo a imágenes de casa o en las entrevistas a Luis y Ana, donde la

desigualdad de género en casa está latente (al igual que el resto de la sociedad) y ambos están familiarizados con la excesiva carga de tareas domésticas por parte de sus madres.

Más allá de las desigualdades de género, lo que opera en el IES Torreblanca es una estructura basada en los privilegios. En el privilegio de ser hombre sobre la mujer, en el privilegio de ser heterosexual sobre ser homosexual, en el privilegio de ser “de nivel alto”, sobre los “de nivel bajo”, en el privilegio de ropa de marca sobre no tenerla, el privilegio de ser un/una líder sobre el privilegio de no serlo. La mirada en la presente etnografía ha estado puesta en el privilegio de ser chico sobre el privilegio de ser chica y cómo la Escuela de alguna manera a la vez que intenta romper estos privilegios en busca de una mayor igualdad que llaman “coeducación”, perpetúa estos privilegios y desigualdades a través de la no actuación en el recreo, por ejemplo, o la no actuación en la separación por género en la clase. La Escuela se debate entre fuerzas donde la igualdad de género toma protagonismo y fuerzas de anclaje de estas desigualdades que propician las violencias machistas.

Uno de los discursos presentes en los talleres de Teatro del Buen Trato ya de 2018 ha sido la comparación entre el grupo de amigos/as de “la calle” y el del colegio. Los chicos y chicas de 1º de la ESO dicen tener amistades de ambos sexos en “la calle” y amistades de su mismo sexo en la Escuela, justificando esta pauta como que serían criticados/as si hacen lo contrario, es decir, soportan una presión social en cuanto a las relaciones de género más aguda en la Escuela que en “la calle”. En este sentido, “hacer presente el género en la clase” (Freixas y Fuentes- Guerra, 1997) es una asignatura pendiente.

Han sido especialmente relevantes los discursos y prácticas en torno a *la feminidad* y a *la masculinidad* a los que hemos asistido en esta investigación. Llamam “maricón” a un chico por “juntarse con niñas”, por ejemplo, o dicen que una chica “es una guarra por acostarse con unos cuantos tíos”. Y en todo ello entran en juego las máscaras. Hacer como “que pasan” o “tocarle el culo a una chica” podría ser el “salvavidas” de los chicos que les ayuda a construir *su masculinidad*. Las chicas tienen discursos y prácticas que podrían ser perpetuadoras de la construcción de *su feminidad*, como contarse “sus secretitos”, ir cogidas del brazo, “arreglarse” en cuanto suben al escenario, no hacer la estatua de sexo en la dinámica de *las estatuas* o sentarse en los aledaños del patio del recreo en el que casi todo el espacio es ocupado por los chicos. De esta manera los espacios que ocupan los chicos son más amplios y su expresividad corporal individual también ocupa más espacio que la de las chicas. En Teatro del Buen Trato ellas cogen más espacio y presencia en las posiciones de escucha o cuando están como público posiblemente porque en el papel de atender están más cómodas, quedando éste relegado a las chicas. Los espacios y tiempos para el esparcimiento y el juego es ocupado

notablemente en los chicos, en los cuales se sienten seguros y lo espontáneo sucede. En las chicas lo espontáneo está más vetado.

En todo ello, Teatro del Buen Trato actúa como un canalizador de estos discursos y prácticas ofreciendo una lupa con la que trabajar para hacer etnografía y también para poner en cuestión las construcciones en torno al género, al igual que en otros talleres donde se trabaja a partir de lo corporal y lo vivencial y se pone el movimiento en juego. Tanto en este taller, como en “los pasillos” o “la puerta”, la desinhibición es mayor que dentro del aula y se rompe con las líneas rectas de la Escuela tal y como está concebida, dejando más protagonismo al cuerpo. Así, a través de la expresividad corporal podemos acercarnos a cómo son los procesos culturales que acompañan a estos chicos y chicas en la construcción de sus relaciones de género, porque no sólo aluden en el taller a episodios de la Escuela, sino también de “la calle” o de la familia, siendo Teatro del Buen Trato, un canal a través del cual saber qué ocurre en la vida de estos chicos y chicas, más allá de lo que ocurre en el aula, dando espacio y tiempo a la expresividad corporal.

## 8. Bibliografía

Abu- Lughod, L. (1991) *Escribiendo contra la cultura [Writing against culture]* Richard Fox (ed), *Recapturing Anthropology: Working in the Present* Santa Fe, Nuevo Mexico, School of American Research Advanced Seminar Series 1991

Barba, E. (1981) *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale*. Milano Feltrinelli

Boal, A. (2004) *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba editorial.

Bonino, L. (2008) *Micromachismos -el poder masculino en pareja "moderna"-*. Voces de hombres por la igualdad. Comp. J.A. Lozoya y J.C. Bedoya. Edición electrónica de Chema Espada.

Bott, E. (1990) *Familia y red social*. Taurus Humanidades.

Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, España, 1996.

Foucault, M. (1992) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Freixas, A. y Fuentes- Guerra, M. (1997) *Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado*. *Cultura y Educación*, 1997, 8, pp. 13-25.

González Abad, L. (2016) *Arte, adolescencia y Trabajo Social: Anja, la regidora visible*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1): 63-72.

González Granados, P. (2011) *La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo*. *Quaderns-e*. Institut Català d'Antropologia. Número 16, Any 2011 pp. 147-158

Goffman, E. (1956) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Ediciones Amorrortu.

Jiménez, C. (2014). *Movimientos de piernas cruzadas. Nuevas miradas que emergen*. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III)*, 56-67. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/movimientos-sociales-de-piernas-cruzadas-nuevas-miradas-que-emergen>

Jordan, E. (1995) *La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar*. *Gender and Education*, vol. 7, no. 1, 1995, pp. 69-86, Journals Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G\\_01\\_13\\_La%20construcción%20de%20la%20masculinidad.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_13_La%20construcción%20de%20la%20masculinidad.pdf)



Lagarde, M. (1990) *Identidad femenina*. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. - México). Disponible en: <http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/identidad/texto3.htm>

Lebreton, F. Routier, G. y Pardo, R. (2012) *Deportes informales para conquistar los espacios urbanos. El caso de París*. *Gazeta de Antropología* [en línea], 2012, 28 (1), artículo 07. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20002>

Llul, J. (2009) *Medios, comunicación, cultura*. Amorrortu editores. Buenos Aires- Madrid.

Martín- Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. México.

Pallini, V. (2011) *Antropología del Hecho Teatral. Etnografía de un teatro dentro del teatro* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona Facultat De Geografia I Història Departament d'Antropologia Cultural i Historia d'Amèrica i Àfrica Doctorat en Antropologia Social i Cultural Bienio 2006 / 2008. Director: Manuel Delgado Ruiz

Rizo García, M. (2011) *De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal*. *Quórum Académico* [en línea] 2011, 8 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005>> ISSN 1690-7582

Ruffini, F. (1986) *Antropologia teatrale*. Teatro e storia. Ottobre, 1986.

Salvador, M. (2008) *La imagen de la mujer en los medios. Exigencias del principio de igualdad*. *Revista feminismo/s de la Universidad de Alicante*. No 12.

Tomé, A. y Ruiz, R.A. (1996). *El espacio de juego: escenario de relaciones de poder*. *Aula de innovación educativa*, 52, 37-41.

Trujillo, P. (2016), *Actuando en el templo de Vesta, Teatro Social, Teatro de lxs Oprimidxs, Teatro Foro*. Neret ediciones

#### Periódicos digitales

Domínguez, Y. (4 de diciembre de 2016). *Macista y misógono. Así es el artista que lo peta entre los jóvenes*. *Huffingtonpost*. Recuperado de [http://www.huffingtonpost.es/yolanda-dominguez/machista-y-misogino-asi-e\\_b\\_13390988.html](http://www.huffingtonpost.es/yolanda-dominguez/machista-y-misogino-asi-e_b_13390988.html)

Gorospe, P. (8 de agosto de 2017). *Sin quieres cantar y bailar hasta el amanecer, el Instituto Vasco de la Mujer propone estas canciones no sexistas*.

Verne.El Pais. Com. Recuperado de [http://verne.elpais.com/verne/2017/08/08/articulo/1502196719\\_036813.html](http://verne.elpais.com/verne/2017/08/08/articulo/1502196719_036813.html)

Moreno, D. (14 de abril de 2016). Música trap: la evolución del lenguaje de la calle". 20 minutos. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/>

22 de noviembre de 2012. El 49% de los jóvenes homosexuales han sufrido escolar. El Diario.es. Recuperado de [http://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-homosexuales-sufrido-acoso-escolar\\_0\\_71393075.html](http://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-homosexuales-sufrido-acoso-escolar_0_71393075.html)

6 de junio de 2017. Los autobuses de Madrid llevarán pegatinas contra el manspreading. Público. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/>

#### OTRAS FUENTES:

CALLEJEROS, CUATRO *Callejeros visita Torreblanca. Cuatro. es.* 13/10/2011. Recuperado en: [http://www.cuatro.com/callejeros/Archivotemporada-07/t07xp07-torreblanca/Callejeros-visita-Torreblanca\\_2\\_1299930010.html](http://www.cuatro.com/callejeros/Archivotemporada-07/t07xp07-torreblanca/Callejeros-visita-Torreblanca_2_1299930010.html)

Profesor Antonio Mandly (Curso 2010/ 2011) Antropología de la Comunicación Licenciatura de Antropología Social y Cultural. Universidad de Sevilla.

Cavolo, R. (2017) Periferias. Gran Libro Ilustrado de lo extraordinario. Lunwerk Editores.

Decálogo para identificar el sexismo en la publicidad (2005). Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía.

Morgana, N. (2015) Hirviendo. J. De Haro Artes Gráficas, S.L. , enero 2017.

Palenciano, P (6 de febrero de 2018) Conferencia- monólogo *No sólo duelen los golpes*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Unidad de Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Madrid.

ANEXO I

LÍNEA DEL TIEMPO DE LA COTIANIDAD DE MADRE Y PADRE DE ANA

MADRE

07:00:00			14:00:00		17:00:00		22:30:00
Prepara desayuno para hermana y Ana	Lleva instituto a Ana y a colegio a su hermana	Trabaja limpiando cortijo/ limpiando casas/ comercial de <i>Termomix</i>	Recoge a las niñas	Hora de la siesta	Trabajo doméstico: limpia y hace la cena	Cena junto a su familia. La TV está encendida. Ven el <i>Telediario</i> una serie ( <i>CSI</i> )	Hora de dormir
Desayuna		Trabajo doméstico: Hace la compra y cocina	Come junto a su familia en el salón. La TV está encendida. Ven el <i>Telediario</i>	Ve una serie	Asiste a catequesis		

PADRE

07:00:00	08:00:00		14:30:00		17:00:00		00:00:00
Desayuna	Trabaja en el cortijo		Come junto a su familia	Hora de la siesta	Vuelve a trabajar al cortijo/ ve la TV	“Acompaña a su mujer” a comprar	Hora de dormir

ANEXO II

LÍNEA DEL TIEMPO DE LA COTIANIDAD DE MADRE Y PADRE DE LUIS

MADRE

07:00:00	09:00:00		14:00:00	14:30:00	16:00:00	17:30:00		20:00:00	11:00:00
“Se toma el café”	Lleva al hermano al colegio y desayuna algunas veces fuera	Trabajo doméstico: hace camas, cocina y friega  “Hace las tareas”	Recoge a hermano	Almuerzo: comen Luis, su hermano y madre.  Ven la televisión las noticias, sobre todo, de deportes ( <i>Canal Sur, y Gol TV</i> )	Hora de la siesta	Se toma un café	Van a casa de la abuela. Ayuda a su madre a cuidar de su abuela	Duchas y cena. Toda la familia a veces  Durante la cena ven la Tv ( <i>La que se avecina, Tele 5</i> )	Hora de dormir

PADRE

01:30:00		12:00:00	20:00:00	
Va a trabajar (turno de noche) en <i>Mercasevilla</i> como mozo de almacén	A veces va al gimnasio cuando acaba tu turno de trabajo	Llega a casa y duerme	Se levanta, ve la televisión. Algunas veces cena junto a su familia.	