



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "El juego dramático como posibilitar de configuración de identidad de género en la adolescencia", presentado en la modalidad de monografía por las estudiantes Leidy Magaly Vaca Mondragón (C.C1.026.282.073 -Código 2011177028) - Yara Fernanda Barragán Hinestroza (1.070.921.397-Código 2011177003), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

EL PLANTAMIENTO DE LA MONOGRAFIA SE DESTACA POR SU PERTINENCIA, ACTUALIDAD E INNOVACION. ASI MISMO APORTA AL CAMPO DE INVESTIGACION. POR OTRA PARTE SE CUBREN EL RIESGO TEMATICO Y CONCEPTUAL DADO EL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA. SIN EMBARGO FALTA PROFUNDIZAR EN EL ANALISIS Y EN EL DISEÑO DE LOS JUEGOS.

En Bogotá, a los cuatro (04) días del mes de Diciembre de dos mil quince (2015).

Jurado Diana Rodríguez

Calificación: 4.5 Firma: Diana R.

Jurado Leonardo Caicedo

Calificación: 4.2 Firma: Leonardo C.

Director Hernando Parra

Calificación: X.50 Firma: H. Parra

Calificación final (Promedio de los tres): 4.6

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO POSIBILITADOR DE
CONFIGURACIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA
ADOLESCENCIA**

LEIDY MAGALY VACA MONDRAGÓN
YARA FERNANDA BARRAGAN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ, COLOMBIA

2015

**EL JUEGO DRAMÁTICO COMO POSIBILITADOR DE
CONFIGURACIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA
ADOLESCENCIA**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciada en Artes Escénicas

Leidy Magaly Vaca Mondragón

Yara Fernanda Barragán

Director:

Magister Hernando Parra Rojas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ, COLOMBIA

2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 04-12-2015	Página 1 de 109	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	EL JUEGO DRAMÁTICO COMO POSIBILITADOR DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA
Autor(es)	Barragán Hinestroza Yara Fernanda, Vaca Mondragón Leidy Magaly
Director	Hernán Hernando Parra
Publicación	EJEMPLO Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 106 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Adolescencia, socio-constructivismo, juego dramático, identidad de género, género holístico (feminidades empoderadas, nuevas masculinidades), cuerpo, palabra.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que se propone aborda a través del juego dramático los discursos existentes sobre la identidad de género, que han situado el rol de mujer y hombre en lugares reducidos; discursos que han sido reproducidos en la escuela y que son evidenciados en las construcciones del cuerpo y la palabra. Desde el análisis de estos elementos, se pretende mostrar cómo estas concepciones permiten o inhiben, en la adolescencia, la construcción de diferentes caminos para un reconocimiento, aceptación y apropiación del sí mismo/a, tanto en una dimensión física e intelectual, como en una dimensión afectiva y simbólica.</p>

3. Fuentes
<p>En este trabajo se incluyen referencias teóricas de diversas disciplinas que abordan los temas de: género (Judith Butler, Anne Fausto Sterling, Gabriela Castellanos), aspectos pedagógicos desde el socio-constructivismo (propuesto por Vygotsky), y del juego dramático (José Cañas, Gina Patricia Agudelo y Graciela González).</p>

4. Contenidos

El objetivo principal de este trabajo de grado es determinar qué aspectos del juego dramático son un vehículo pedagógico para la configuración de la identidad de género en la adolescencia.

En el primer capítulo se encuentra la descripción detallada de las cuatro grandes categorías que se desarrollan en la investigación: El concepto de sexualidad y de identidad de género, el concepto de constructivismo, el de juego dramático, y la categoría de adolescencia.

En el segundo capítulo se presenta una caracterización de la población con la cual se trabajó, que incluye una contextualización de los planes y políticas impulsadas por la administración municipal, especialmente aquellas que referencian de manera directa o implícita un trabajo con la adolescencia.

En el tercer capítulo se da cuenta del enfoque, método y etapas de la metodología de investigación que se aplicó en el transcurso de la misma, así como la batería de juegos dramáticos que se propusieron a partir de los hallazgos de la caracterización que se desarrolló en el capítulo dos. Se sitúa además tres categorías de observación: nuevas masculinidades, feminidades empoderadas y género holístico que surgieron en la segunda parte del proceso.

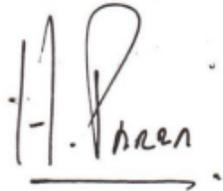
El cuarto capítulo desarrolla el análisis que da cuenta de los aspectos del juego dramático que se encontraron adecuados para el trabajo en la configuración de identidad de género en la adolescencia.

5. Metodología

Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva metodológica cualitativa, usando como método el estudio de caso. En la recolección de información se usan las técnicas de observación participante, observación con intervención, cuestionario abierto y análisis de documentos (escritos y reflexiones de los/as estudiantes).

6. Conclusiones

En las conclusiones de este trabajo de grado se plantean aspectos relevantes sobre la importancia del juego dramático y del abordaje del género desde la educación artística.

Elaborado por:	Barragán Hinestroza Yara Fernanda, Vaca Mondragón Leidy Magaly
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	07	12	2015
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

Demos gracias a los hombres y a las mujeres que nos hacen felices, ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer a nuestros espíritus.

Will Rogers

Agradecemos a nuestros padres y madres por darnos la oportunidad de aprender y ver lo gigante que es el mundo. A nuestros familiares y amigos por su apoyo durante esta etapa. A la academia y sus profesores por todo aquello que nos ha puesto en la tarea de comprender el mundo desde dinámicas distintas.

A nuestros amigos de la universidad, los cuales se convirtieron en hermanos y hermanas del alma, por cada una de las experiencias que compartimos juntos y que hoy nos conforman como una familia.

A las personas que con cada uno de sus aportes apoyó esta investigación, especialmente a Adriana Solórzano quien con cuidado, amor y disciplina nos acompañó y guio en este proceso para que culminará con la satisfacción de la labor cumplida. A cada uno de nuestros y nuestras estudiantes del curso 802, por las experiencias compartidas que nos hacen seguir soñando en la construcción de un mundo nuevo.

No queda más si no agradecer por el aquí y el ahora, por el tiempo compartido y por la presencia infinita de cada una de las personas que nos acompañaron durante esta etapa, seguras de que de ahora en adelante lo que llegue serán oportunidades para seguir creciendo y reflexionando en lo maravilloso que puede ser la vida y el ejercicio docente.

Dedicamos este trabajo a Misaelina Mondragón quien se fue antes de que este proceso culminara pero que aun así nos dejó su energía la cual estuvo presente en cada palabra que aquí se presenta.

RESUMEN

Este trabajo investigativo se realiza tomando como base la experiencia adquirida en la práctica pedagógica desarrollada en el año 2015, la cual tuvo lugar en Colegio Departamental Enrique Pardo Parra (EPP) del municipio de Cota Cundinamarca con estudiantes de octavo grado (curso 802). Los análisis y conclusiones surgidos de dicho trabajo se presentan en este texto, que consta de cuatro apartados orientados a dar respuesta a la pregunta de investigación en torno a las posibilidades que el juego dramático ofrece como vehículo pedagógico para la configuración de la identidad de género en la adolescencia. Dichos apartados comprenden: marco teórico, contexto, marco metodológico, análisis final y conclusiones.

En el primer capítulo se encuentra la descripción detallada de las cuatro grandes categorías que se desarrollan en la investigación: El concepto de sexualidad y de identidad de género, el concepto de constructivismo, el de juego dramático, y la categoría de adolescencia. Esta última analizada desde la importancia de la imagen de sí mismo que se construye en esta etapa. El orden de aparición de las categorías en el texto no determina ningún tipo de jerarquía entre las mismas.

En el segundo capítulo se presenta una caracterización de la población con la cual se trabajó, que incluye una contextualización de los planes y políticas impulsadas por la administración municipal, especialmente aquellas que referencian de manera directa o implícita un trabajo con la adolescencia. Así esta contextualización se enfoca en una lectura analítica del plan de desarrollo de Cota y una breve reseña histórica del colegio EPP. La caracterización por su parte, se enfoca en las percepciones sobre la constitución de la identidad de género de los/as estudiantes del curso 802, que se obtiene a partir de la aplicación de un cuestionario abierto.

En el tercer capítulo se da cuenta del enfoque, método y etapas de la metodología de investigación que se aplicó en el transcurso de la misma, así como la batería de juegos

dramáticos que se propusieron a partir de los hallazgos de la caracterización que se desarrolló en el capítulo dos. Se sitúa además tres categorías de observación: nuevas masculinidades, feminidades empoderadas y género holístico que surgieron en la segunda parte del proceso.

Finalmente el cuarto capítulo desarrolla el análisis que da cuenta de los aspectos del juego dramático que se encontraron adecuados para el trabajo en la configuración de identidad de género en la adolescencia. Dicho análisis entra en dialogo con la información presentada en el tercer capítulo y con las categorías expuestas en el marco teórico.

Al cierre del documento se encuentran las conclusiones del trabajo y en ellas se plantean aspectos relevantes sobre la importancia del juego dramático y del abordaje del género desde la educación artística.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
Cuerpo y palabra en la configuración de la Identidad de Género	12
El juego dramático en la configuración de la identidad de género	13
Primera etapa: diagnóstico	16
Segunda etapa: reflexión y configuración de la identidad de género.....	17
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	19
Sexualidad e Identidad de Género	19
Sexualidad.....	19
Sexualidad en la educación colombiana y artística.....	20
Derechos Humanos y Sexualidad.....	22
Identidad de Género	24
Constructivismo	26
Juego Dramático	28
Adolescencia	30
Juventud, una etapa de construcción cultural.....	31
Imagen corporal del adolescente.....	27
El juego dramático y la construcción del yo	33
CAPITULO II: CONTEXTO.....	34
Municipio de Cota	34
Colegio Departamental Enrique Pardo Parra	37
Estudiantes de octavo grado (802)	39
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	43
Diseño y aplicación de los juegos dramáticos	43
Primera etapa: diagnóstico	46
Segunda etapa: reflexión y configuración de la identidad de género.....	50
Categorías de Observación	51
Nuevas Masculinidades.....	52
Feminidades Empoderadas.....	55

Género Holístico	56
Primera sesión: género	59
Segunda sesión: nuevas masculinidades.....	63
Tercera sesión: feminidades empoderadas	70
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	76
Comunicación- feminidades empoderadas–seguridad y fuerza	77
Fuerza.....	78
Seguridad en sí misma	81
Representación - Nuevas Masculinidades – Cuidado y Respeto.....	84
Cuidado	85
Respeto.....	88
Trabajo en grupo- género holístico–relación con el grupo y confianza en el grupo .	92
Confianza en mi grupo	93
Relación con mi grupo	94
CONCLUSIONES	98
REFERENCIAS	100
BIBLIOGRAFÍA	104

INTRODUCCIÓN

Comprender lo sexual en lo humano implica, no sólo descubrir e interpretar los dinamismos y potencialidades del diseño del sexo, orientar los desarrollos de la identidad femenina y masculina, sino además construir propuestas de sentido para un sujeto que orienta sus actos por motivos y fines, esto es, para un sujeto capaz de optar y escoger su destino.

La sexualidad en la escuela “el amor eres tú” (1999)

El 2 de julio de 1993 mediante la resolución 03353, se reglamenta la obligatoriedad de realizar proyectos pedagógicos en educación sexual en el sistema formal y no formal en la educación colombiana.¹ Sin embargo, esta medida no ha sido acogida plenamente por una gran mayoría de entidades educativas del país, así como tampoco es abordada desde la educación artística pese a que ambas (la educación sexual y la educación artística) coinciden en sus contenidos integrales y humanísticos².

Por ello, al reflexionar sobre las dinámicas y concepciones de sexualidad que circulan en la sociedad colombiana -que se producen y reproducen en la escuela- se evidencia la reducida perspectiva en la que esta dimensión humana se presenta: comprendida principalmente como la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el abordaje de cuestiones referentes a la salud reproductiva.

Al respecto, esta investigación considera que “no es suficiente la sola explicación de los aspectos biológicos de la reproducción humana, pues el sexo trasciende lo puramente orgánico

¹En el transcurso de esta investigación se desarrollará en mayor profundidad el marco que compete directamente al concepto de sexualidad.

² Contenidos humanísticos refieren propiamente a aquellos contenidos que forman al sujeto en su dimensión humana, abarcando conceptos como el respeto, la convivencia, la honestidad, el amor propio, etc.

para convertirse en fuente placentera de comunicación y afecto entre los seres humanos” (Vallejo, Ibáñez y Romero, 1999, p.11).

Desde un abordaje más amplio, esta investigación considera que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano, y por tanto la educación en esta área debe articularse a los currículos escolares dentro de un contexto artístico-humanista como formación para la construcción de la identidad y para la vida.

Así mismo, debe ser prioridad para la escuela y para la educación artística el desarrollo de procesos que posibiliten el reconocimiento de la propia sexualidad en la etapa adolescente, específicamente de la identidad de género – lo que quiere decir que se dirijan a la formación de una conciencia certera de qué es y cómo se construye- pues esta permite: por un lado, una mejor interpretación de la construcción personal, del contexto y un mejor desenvolvimiento en este último; y por otro lado posibilita al adolescente auto-identificarse con lo masculino, lo femenino o la ampliación de los mismos, de modo que le permita afirmarse como lo propone Cantor (2008): “diciendo: yo soy” (p.24.).

Una re-concepción del proceso mediante el cual un sujeto se asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que, estrictamente hablando, se somete, sino, más bien, como una evolución en la que el sujeto, el “yo” hablante, se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo; y una vinculación de este proceso de “asumir” un sexo con la cuestión de la identificación. (Butler, 2002, p.19)

Nombrar la identidad de género es darle la oportunidad a los/as adolescentes de comprender que tienen derecho a construirla, conocerla y re-conocerla, entendiendo bajo esta premisa que se

puede ser adolescente (hombre o mujer)³ de diferentes maneras en un mundo en que el sexo marca constantemente las experiencias de vida. Para ello es importante señalar algunos elementos principales que intervienen en dicha construcción que se muestran de manera sucinta a continuación y que se ampliarán en el desarrollo del documento.

Cuerpo y palabra en la configuración de la Identidad de Género

Masculinidad y feminidad no son propiedades que están desligadas de los cuerpos, sino que constituyen el conjunto de efectos -particularmente simbólicos- producidos sobre los mismos; sobre los comportamientos, sobre el lenguaje y las relaciones sociales que establece cada cultura.

Estos efectos reconocidos como experiencias sensoriales, atraviesan inevitablemente el cuerpo y la palabra, elementos a través de los que se construyen gran parte de las representaciones sociales en relación al género. Del mismo modo, cuerpo y palabra son construidos por las interpretaciones del entorno social y cultural, y atravesadas por las relaciones de poder que allí se establecen. En la misma lógica, la identidad se construye a través de la experiencia sensible y desde la interpretación del entorno social y cultural.

En el **reconocimiento** de la identidad de género, el cuerpo y la palabra comienzan a entenderse como el “algo” que no solo se tiene, sino además, como “algo” que se ES. “El cuerpo posibilita experiencias sensibles que nos conectan con la conciencia de ser nosotros (as) mismos (as); es decir, el cuerpo nos abre la percepción de la mismidad” (García, 2002, p.9).

³ Dentro de la reflexión que propone esta investigación se es consciente de la importancia de reconocer otros tipos de identidades de género (transgenerismo e intersexualidad) que también pueden permear la configuración de identidad, sin embargo cada uno de ellos demanda una atención particular sobre la sexualidad. Se aclara por tanto que la conceptualización de estas posibilidades en el ámbito escolar no ha sido abordada por esta investigación.

Entendido de este modo, los conceptos de cuerpo y palabra se presentan como elementos trascendentales en la reproducción de las construcciones de lo femenino y lo masculino en la cultura, y como parte de ella, en la escuela.

Aprendimos a ser mujeres y hombres a través de las palabras que oímos: “Una niña no se ríe tan duro. Parece una niña, no chille, esa mujer no sabe planchar ni a derechas. No va a conseguir un marido jamás. Si se deja de los demás no lo van a respetar nunca. A los hombres no les crea nada hija. Las mujeres no deben meterse en esos asuntos” (Tobón, 2001, p.48).

En este orden de ideas reflexionar sobre el modo y alcance del trabajo sobre el cuerpo y la palabra en el aula -mediado por el docente dentro en un proceso de enseñanza/aprendizaje en las artes escénicas- resulta fundamental para la comprensión del trabajo escénico como satisfactorio y enriquecedor para el desarrollo de la vida, en aspectos que no comprometen necesariamente el ejercicio escénico.

El juego dramático en la configuración de la identidad de género

Para establecer un puente real entre el ejercicio de la docencia en Artes Escénicas y la inclusión de contenidos en educación sexual, es necesario que el/la docente en artes escénicas se forme, además de su disciplina, en temas y enfoques amplios en torno a la sexualidad. Es a partir de este conocimiento que se logra asumir un papel activo y responsable, que le permite acompañar a sus estudiantes para que la construcción de su identidad de género sea consciente, implique el diálogo de criterios, y este proyectada desde sí mismos/as; lo que se verá reflejado en su capacidad de toma de decisiones.

En este ejercicio investigativo la experiencia que brinda el hecho teatral, particularmente el juego dramático en pro de la construcción de la identidad de género, permite reconocer discursos y normatividades -que legitiman y reproducen el **deber ser** de hombres y mujeres que se materializa en la regularización de la identidad- al proponer en el descubrimiento de la ficción y la invención de nuevos lugares; así como ofrece identidades transitorias que le permiten al individuo construir paulatinamente una identidad propia.

Lo que esta investigación aborda a través del juego dramático son los discursos⁴ existentes sobre la identidad de género, que han situado el rol de mujer y hombre en lugares reducidos; discursos que han sido reproducidos en la escuela y que son evidenciados en las construcciones del cuerpo y la palabra. Desde el análisis de estos elementos, se pretende mostrar cómo estas concepciones permiten o inhiben, en la adolescencia, la construcción de diferentes caminos para un reconocimiento, aceptación y apropiación del sí mismo/a, tanto en una dimensión física e intelectual, como en una dimensión afectiva y simbólica.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo tiene por objetivo principal “determinar qué aspectos del juego dramático pueden contribuir en la configuración de la identidad de género en la adolescencia”, en consecuencia la pregunta bajo la cual se orienta el trabajo, es:

¿Qué aspectos del juego dramático pueden contribuir en la configuración de la identidad de género en la adolescencia?

Así mismo se establecen como objetivos específicos los siguientes:

⁴ Cuando se habla de discursos se refiere a las concepciones de sexo y género que transitan en la escuela, en el estudiante, en el docente y en sus relaciones, pero que no se dialogan de manera consciente y formal.

- Caracterizar los aspectos que configuran la identidad de género en relación al grupo de pares que tienen los/las estudiantes del curso 802 del colegio EPP.
- Analizar la intervención de las artes escénicas, específicamente del juego dramático, en la configuración de la identidad de género de los/las estudiantes del curso 802 del colegio EPP.

Para dar respuesta a esta pregunta el abordaje teórico se realiza desde el socio-constructivismo propuesto desde la teoría de Vigostky, desde el que se establece el lugar de partida y el punto de llegada para dicho proceso, pues:

1. Permite reconocer e interpretar los signos culturales que configuran el ser y el sentir como hombre y como mujer.
2. Permite re-configurar el ser y ese sentir como hombre y como mujer, y transformarlo a través del juego dramático.

El enfoque metodológico de esta investigación es de tipo **cuantitativo**, ya que busca la interpretación de las experiencias humanas a través de la caracterización de las acciones y discursos observables, y al hacer un razonamiento desde lo inductivo y lo sensible; de modo que el contenido comienza a configurarse comprensible y válido desde la mirada del maestro/a y del adolescente (Eisner, 1998).

Este trabajo se aborda desde el estudio de caso como metodología, dado que a través de ella se logra el análisis, la síntesis y la evaluación de la información en torno a una población y espacios concretos. Esto facilita el desarrollo del análisis crítico que logra no solo la integración de los conocimientos en torno a la construcción de la identidad de género, sino además, la integración de recursos metodológicos de trabajo conjunto, ayudando a los/las

estudiantes a generar y fomentar el trabajo en equipo y la toma de decisiones. La metodología comprende así dos etapas:

Primera etapa: diagnóstico

Se desarrolló con el objetivo de reconocer cuáles eran las percepciones que tenían tanto hombres como mujeres (adolescentes) estudiantes del curso 802, de sí mismos/as y de los otros/as. Se trabajó en dos dimensiones: personal y social.

En la dimensión personal cada estudiante trabaja en su *yo* alrededor de aspectos que lo compromete consigo mismo/a:

- Yo (hombre o mujer): ¿Quién soy yo? Así soy yo. Reconozco mi singularidad. Aprecio mi cuerpo, yo soy dueño de él. Reconozco mi voz, soy parte de ella. Conocimiento de mi propio cuerpo y mi voz lo que expresó a través ellos: sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, gustos, y deseos.

En la dimensión social cada estudiante trabaja en su *yo* alrededor de aspectos que lo/la relacionen con su grupo de pares.

- Nosotros/as (colectivo): Estereotipos masculinos y femeninos, el otro/a y su diferencia.

Segunda etapa: reflexión y configuración de la identidad de género

Esta etapa se enfocó hacia una observación profunda de la percepción del yo y del otro/a; pero esta vez desde el reconocimiento de tres características⁵ particulares que intervienen en la configuración de identidad de género, a saber: nuevas masculinidades, feminidades empoderadas y género holístico. Se trabajó también en las dimensiones personal y social.

- Yo (hombre o mujer): capacidad de auto-cuidado, empoderamiento, desprendimiento de las nociones de género ya establecidas.
- Nosotros/as (colectivo): Relaciones entre pares. Aprendiendo a respetar y cuidar. Es importante y agradable la compañía de otros/as. Reconocimiento de lo que significa el otro o la otra en mi construcción personal.

Así, la investigación pregunta por las situaciones, prácticas y responsabilidades que atraviesan la escuela en referencia a la configuración de la identidad de género en sus particularidades y complejidades, - a través de la observación participativa con un curso concreto: 802- dando como resultado la comprensión de esta configuración en circunstancias más amplias y colectivas, ubicando como su protagonista al estudiante.

Por último, cabe aclarar que el texto que se presenta a continuación está construido desde un lenguaje incluyente, ya que se considera imposible pasar por alto que el *lenguaje construye realidad y que lo que no se nombra no existe*. Por lo tanto, se invita a quien desee leer el documento, a tener presente lo anterior y comprender que el incluir el uso de un lenguaje que

⁵La ampliación de estas tres categorías las puede encontrar en el tercer capítulo.

también reconozca a las mujeres, permite tener un sentido más amplio del significado que tiene el lenguaje en la construcción de identidad.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

A continuación se desarrollan las cuatro categorías que hicieron parte de la construcción de esta investigación: sexualidad-identidad de género, constructivismo, juego dramático y adolescencia. Estas categorías demarcan el lugar de acción desde el cual se situó la pregunta problema. Cada una de ellas se desarrolla de acuerdo a la mirada de diversos autores que se encontraron más afines a la propuesta y desde los cuales se discutirá la pertinencia de abordar el tema en cuestión.

Sexualidad e Identidad de Género

Sexualidad

Una de las definiciones más citadas, en los textos revisados, es propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual define sexualidad como:

Un aspecto central del ser humano que involucra el sexo, la identidad y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad, y la reproducción. La sexualidad se experimenta y se expresa en los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Aunque la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas son siempre experimentadas o expresadas. (World Health Organization, 200, p.3)

Allí la categoría de sexo se distingue como una construcción ideal que se materializa necesariamente a través del cuerpo. Ambos mediados por una norma cultural que los gobierna, materializa y significa. Son por tanto cuerpo y sexo indisociables; el cuerpo está inscrito en

normas que regulan el sexo, al igual que el sexo está inscrito en normas que regulan el cuerpo (Butler, 2002).

En la misma línea, Anne Fausto Sterling (2006) reconoce que la manera en la que se piensa el cuerpo se relaciona con la forma en la que se piensa el entorno social inmediato, (entablando una relación de doble vía que alimenta estos imaginarios⁶) en donde cada cuerpo se reconoce actuando dentro de una serie de categorías como la etnia, el género, la edad, a las que se asocian modos de acción específicos (comportamientos, tareas, roles). Por tanto cada persona tiene marcado en su cuerpo lugares sociales que a su vez designan una identidad.

Sin embargo, si bien la sexualidad está sostenida en lo corporal, su significado y campo de acción, como lo indica la definición de la OMS, excede este ámbito. Es decir que la sexualidad se constituye desde prácticas culturales y sociales, inscritas en instituciones y formas de relación (una de ellas la escuela) desde las cuales la sexualidad cobra un sentido específico.

Sexualidad en la educación colombiana y artística

En cuanto a la concepción de sexualidad en Colombia, la Constitución de 1991 marcó un primer encuentro en el país con la educación sexual, en donde se contemplaron los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos fundamentales a nivel social, económico y cultural.

De acuerdo a lo anterior en el primer y segundo artículo que el Ministerio de Educación Nacional consignó en la resolución No. 03353 del 2 de Julio de 1993 que la sexualidad:

⁶ Conjunto de imágenes mentales, frases y percepciones que circulan en la sociedad respecto a algo. Los imaginarios se organizan como un red intrincada de conversaciones que se refuerzan entre si y que, en consecuencia, no pueden definirse como ciertas o falsas, sino que se trata más bien de una coordinación colectiva de acciones e interacciones que se derivan de conversaciones (García, 2002).

por ser parte fundamental de la personalidad de todos los seres humanos e incidir en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito familiar, social y amoroso, debe estar incluida, con carácter obligatorio, en los currículos escolares y así propiciar y favorecer en todos los estudiantes una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas. (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Paralelo a esto, la Ley General de Educación 115 de 1994 en el artículo 14 expresa que “*la educación sexual, será impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad*” (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

En el 2003 se hizo pública la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Esta propuesta abordó los problemas más serios que tiene el país en el campo de la salud sexual y reproductiva, entre ellos: Planificación Familiar, Salud sexual y reproductiva de los/las adolescentes, ITS, VIH/SIDA, violencia doméstica y sexual.

Ya en el 2006 el Ministerio de Educación realizó una serie de encuentros con organizaciones que trabajaban en educación sexual, allí se exploró la relación entre educación para la sexualidad y el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto llevó al diseño de una propuesta pedagógica que se nombró Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Esta propuesta concibe la sexualidad como “una dimensión humana, con diversas funciones, componentes y contextos y su tratamiento en la escuela, bajo el marco del desarrollo de competencias ciudadanas que apunten a la formación de los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos de derecho” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En lo que respecta a la educación artística, los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística (SF) atribuyen a la sexualidad un papel fundamental en la constitución de la conciencia humana y en su capacidad expresiva como una de las formas potenciadoras del arte. “El arte establece la sensualidad como parte integrante de la expresión vital y de la búsqueda de satisfacción en el espacio de la libertad” (Ministerio de Educación Nacional, SF, p.35).

En esta misma línea las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, Educación Preescolar Básica y Media (2008) señalan que “el docente debe favorecer en los estudiantes el sentir que construye la interacción emotiva del aprendizaje, el deseo de conocer y de expresarse en ambientes colectivos” (p.12) lo que pone en relación a los sujetos y sus realidades. De lo anterior se propone que el educador en artes trabaje con el estudiante desde su contexto y desde aquello que lo afecta en su interior; lo que en relación con la educación sexual refiera a trabajar desde su sexualidad.

En definitiva, los avances que se han logrado alrededor del tema de la sexualidad representan una oportunidad significativa para responder a los muchos interrogantes que abre este tema en la educación, sobre todo en lo que concierne a la construcción de un cuerpo y una palabra sexuada, que permitan la ampliación de perspectivas respecto a la configuración de la identidad de género desde una lectura certera del contexto en la que esta se inscribe.

Derechos Humanos y Sexualidad

En cuanto a los derechos sexuales y reproductivos, es importante mencionar que estos hacen parte de los Derechos Humanos, a saber *los derechos sexuales son derechos humanos*

*fundamentales y universales*⁷. Esto se evidencia, por un lado, en la Declaración Universal de los derechos humanos (1948), la cual establece que los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherente a todos los seres humanos; en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976); y en el Pacto de Derechos Económicos y Sociales (1976). Estos dos últimos acuerdos posibilitan hacer una valoración autónoma y responsable sobre todas las cuestiones relativas a la sexualidad sin ningún tipo de imposición, violencia o discriminación por ello. (Prada, 1997)

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Sexuales⁸ entiende la sexualidad como una parte fundamental de la personalidad de todo ser humano, ya que su pleno desarrollo depende de la satisfacción de las necesidades humanas básicas como: el deseo de relacionarse con un otro/a, la intimidad, el placer, la expresión de las emociones, la ternura, el amor, etc. Es allí donde se establece el derecho a que todos los seres humanos pueden reconocerse como seres sexuados y, por tanto, fortalecer la autoestima y autonomía en relación a la toma de decisiones que impliquen de forma directa, el uso y significación de su sexualidad.

Partiendo de lo anterior, se encuentra que el concepto específico de identidad de género resulta propicio, en un primer momento, para abarcar la temática sexual en el aula.

⁷Declaración del 13° Congreso Mundial de Sexología, Valencia, España, revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) el 26 de agosto de 1999, en el 14° Congreso Mundial de Sexología.

⁸Ibíd.

Identidad de Género

Según Gabriela Castellanos (2008) el género es el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que dan contenido específico al cuerpo sexuado⁹, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en un momento histórico y en un contexto determinado (p.248).

Desde este punto de vista las sociedades se construyen bajo el imaginario de que existe una correspondencia entre tareas, espacios y características de personalidad; y las construcciones de lo femenino o lo masculino. Dicha correspondencia es propia de cada época y cultura, por tanto existen pocas posibilidades de salir de estos parámetros, dado la gran cantidad de contenidos, estrategias, premios, castigos y modelos que buscan asegurar la reproducción de las identidades que se configuran a partir del niño azul y la niña rosa en primera instancia. Esto a su vez genera fantasías, deseos, rechazos, preferencias, asociados a uno y a otro.

El género moldea y desarrolla la percepción de la vida en general, puesto que a partir de él se construyen los valores, usos y atribuciones diferenciadas de mujeres y hombres en cuanto a estereotipos y relaciones de poder. Con respecto a esto se hace evidente que las categorías asociadas a lo masculino registran una valoración mayor mientras que las categorías femeninas reciben una menor valoración. Se sobresaleta lo masculino por encima de lo femenino que es subordinado la mayoría de veces¹⁰ observable en las relaciones de poder y apropiación de roles en la familia, en la escuela, en el ambiente laboral, etc.

⁹Cuerpos sexuados son todos los cuerpos a los que se les asigna socialmente una identidad por sus características biológicas en correspondencia a la identidad de género, orientación sexual y actitudes o roles de género, desde incluso antes de nacer. Sin embargo, el hablar de cuerpos sexuados da la posibilidad de existencia a cuerpos que no necesariamente cumplan con estas correspondencias.

¹⁰Aunque se hace mención de este aspecto no se profundizará ni se trabajará en él desde este lugar la propuesta metodológica.

Esta separación de la vida en ámbitos femeninos y masculinos está ligada a una compleja red de sentidos, signos, significados; que mujeres y hombres aprenden a través de los procesos de crianza y socialización. Según García (2002), lo definido para hombres y mujeres se lleva en la historia, en lo más profundo de la conciencia. Cada cultura amarra estas definiciones a complejos entramados éticos, estéticos y filosóficos, lo cual hace que se consideren verdades absolutas el deber ser hombre y el deber ser mujer. “Así se crean en buena medida, los modelos sexuales y corporales paradigmáticos, frente a los cuales hay que medir nuestros atributos y cualidades, nuestros deseos y placeres, tornándose parte de nuestra identidad y subjetividad” (García, 2002, p. 9).

De acuerdo con lo anterior, al hablar de **identidad de género**, se hace referencia al lugar donde se conjugan las experiencias de sentido (experiencia de vida en relación al contexto) y donde cada quien construye una imagen de sí mismo/a, como hombre o como mujer. Con la particularidad de que esta se logra diferenciar de la construcción del grupo de pares pero se nutre de ella.

La identidad se construye a través de la socialización, en la ida y venida de contactos entre el mundo interior y el mundo externo. En los espacios interiores, el mundo íntimo, privado, doméstico, la casa donde se aprende la vida y el mundo exterior, en donde se juega la vida y se toman decisiones (Tenti, 2001).

Sin embargo, la identidad de género que se propone en esta investigación, no es una construcción que se da de una vez y para siempre, sino que es el resultado de un proceso continuo de auto-construcción en cuyo transcurso ciertas identificaciones pueden ser reforzadas o reemplazadas por otras. Aquí se reconoce que la construcción de la identidad transita en el recorrido de múltiples espacios y experiencias sociales, sin necesariamente obedecer a modelos únicos y estáticos.

Constructivismo

La corriente socio-constructivista, permite desarrollar estrategias pedagógicas específicas, las cuales reconocen los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los/as estudiantes y en particular, para este estudio, de los/as adolescentes; ello con base en la exploración, la búsqueda de información y la construcción de nuevos conocimientos. Paralelo a esto se desarrollan competencias tanto individuales como colectivas, que permiten indagar en preguntas epistemológicas como: ¿Quién conoce? ¿Cómo conoce? ¿Qué conoce? ¿Qué es conocer? (Rosas y Sebastián, 2004).

A este respecto Vygotsky, citado por Rosas (2004), concibe que el socio-constructivismo, contrario a las concepciones conductistas, establece una evolución del proceso cognitivo que tiene el individuo en relación permanente a su historia cultural. “Lo que constituye la condición básica del ser humano es su ser cultural histórico” (p.91). Aquí, el sujeto se ve directamente construido por la cultura en la medida que es influenciado por esta hacia un lugar radicalmente distinto, al que hubiese llegado si hubiera estado culturalmente solo.

Por tanto el desarrollo de estas transformaciones esta siempre mediatizado por determinaciones culturales que son, en últimas, las que pueden mediar esa significación. Es allí donde la figura del educador como mediador y orientador del aprendizaje, entre ese mundo cultural y el sujeto que aprende, se revaloriza en pro de este proceso (Gonzales, 1998, p.63).

Vygotsky, resalta la importancia del contexto histórico en el cual se da el proceso de aprendizaje; en donde el sujeto se educa en un espacio-comunidad de significados particulares y logra la construcción de relaciones sociales y semióticas, a la par que se construye una

conciencia humana. Este proceso, que sucede en la dinámica interna de la conciencia del sujeto, da como resultado reflexiones que posteriormente harán parte de una significación colectiva.

Así, el sujeto se hace constructor activo de sus propias estructuras de conocimiento ya que estas denotan y organizan los elementos culturales que hacen parte de su configuración como unidad social. Cabe anotar que estos elementos se caracterizan, en gran medida, por situarse desde lugares abstractos e intangibles. El resultado de ello es la transformación cualitativa del conocimiento y la elaboración de nuevas formas de pensamiento, que refieren en un sentido práctico a aquello que está aprendiendo. “Al principio la mediación tiene por propósito fundamental la construcción del significado, la que luego, al transformarse en mediación internalizada, deviene en construcción de sentido”. (Rosas & Sebastián, 2004, p.90).

Partiendo de lo anterior esta investigación concibe que el socio-constructivismo potencia la capacidad de construir significado a través de la exploración y la búsqueda de información que atañe a los intereses propios del colectivo en el cual el individuo se sitúa. Así por ejemplo, se posibilita la reconfiguración de los conocimientos previos y la construcción de unos nuevos, a través de la reflexión particular de las significaciones que tienen tanto hombres como mujeres sobre los roles sociales que les fueron instaurados. “Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestar al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndose”. (Coll, et al., 2000, p.66).

Es así que este proceso reflexivo, entendido como una constante actividad mediada por el juego dramático, genera procesos psicológicos que llevan al pensamiento y el lenguaje de los/as estudiantes a lugares más elevados, abriendo así nuevas dinámicas en el aula para desarrollar interacciones significativas entre los sujetos; esto desde una representación personal que también está cargada de sentido.

Juego Dramático

Antonio García (2008) afirma que el juego en la educación artística supone “la actividad de asunción y representación de roles diversos en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas” (p.32). Por tanto, este es concebido como un acto creativo e imaginativo que apunta al sano desarrollo de la comunicación verbal y gestual, generando relaciones interpersonales que disponen al estudiante a ser sujeto interpretativo y decodificador de su contexto.

El juego dramático dispone al estudiante a compartir su experiencia en su grupo, ya que se presenta como moldeador de aprendizaje con el objetivo de convertir las acciones que transitan en el aula en expresiones gratas y placenteras. Se convierte en movilizador de ansiedades positivas y no agresivas y las transforma en expresión, para que la comunicación trascienda a diálogos críticos y reflexivos.

Según Pavis (citado por Cañas, 2009) el juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan conjuntamente según un tema previamente elegido por ellos, dándole a esta improvisación una estructura dramática. Es decir que la práctica dramática permite al estudiante concebir el juego desde la situación común y, así mismo, generar una *interdependencia*¹¹ entre los estudiantes que conforman el grupo en cuestión.

Por ende, el juego dramático se sitúa como forma de comunicación poderosa y útil en las transformaciones sociales, en la cual se proponen sutiles líneas entre la realidad del jugador y la resolución de problemas de la vida misma (Boal, 1975). Esto posibilita encontrar en lugares

¹¹ Dependencia recíproca.

comunes, aspectos que atañen a la re significación de la relaciones establecidas con los/as otros/as, desde la interacción significativa de cuerpos y lenguajes que la situación dramática propone. Allí la dramatización cohesiona lo verbal y lo corporal en un curso de acciones que se direccionan a la puesta en escena.

En relación a esto Eisnes & Mantovani (1997) aseguran que el juego dramático *“es el medio más completo para que el niño se exprese de un modo más espontáneo y orgánico, a través del movimiento, unificando la voz y el gesto”*. Lo que da como resultado la conciencia del *“Yo como experiencia”, el “yo como crítico-estético”*, (p.34) y el yo como constructor de identidad.

El juego dramático es entonces vehículo y receptor de lo que sucede en el entorno, evidenciando los comportamientos donde se ven reflejados los intereses de los sujetos (qué hacen y por qué lo hacen); la manera en las que se establecen los canales de comunicación en el aula y por último, resaltando el intercambio de opiniones.

En consecuencia, para el desarrollo de esta investigación, la propuesta de juego dramático que se desarrollará es aquella que lo concibe como un motivador y fomentador del trabajo en grupo, dando como resultado el afianzamiento de las necesidades íntimas del adolescente y de sus intereses, así como el contacto del mismo con su contexto inmediato.

Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización. *“Representar es jugar a convertirse en otro, es explorar lo diferente de uno mismo. Esto requiere un esfuerzo de autoconocimiento, de conocimiento de los otros y de capacidad de adaptación a situaciones nuevas”* (González, 1998, p.40).

En conclusión, el juego dramático posibilita el desarrollo de la expresión del estudiante y del mismo modo lo/la hace protagonista, pues lo/la involucra desde su realidad, en la medida en que

la reconstruye dándole un nuevo sentido al cuerpo y a la voz como instrumento de configuración de identidad.

Adolescencia

Juventud, una etapa de construcción cultural

Según la OMS (2015) la adolescencia es el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años de edad. Esta se divide en dos etapas: la adolescencia temprana, que va desde los 10 a los 14 años; y la adolescencia tardía, que comprende de los 15 a los 19 años. En esta etapa el individuo comienza un proceso de maduración en la que experimenta sensaciones de dudas que generan situaciones de conflicto y se reflejan en la relación que establece con su entorno. Es así que gran cantidad de adolescentes son tratados como niños/as (crecimiento tardío).

El conflicto central del adolescente es establecer su identidad adulta; ha dejado de ser un niño y no puede entender que sucede consigo mismo. La búsqueda de sí mismo (a) se realiza a través de múltiples formas, a veces desafiantes a veces cambiantes a veces transgresoras. Son intentos angustiosos de responder al imperativo interrogante ¿Quién soy yo ahora? (González, G. 1998)

Es así que, en esta etapa el/la adolescente configura una fase de personalización, la cual abarca elementos antagónicos en un mismo momento -como la tranquilidad y el conflicto- en directa relación con la dependencia y la responsabilidad, ya que lucha por la configuración de la propia identidad y la capacidad de independencia.

Imagen corporal del adolescente

Según Moreno (2003), la imagen corporal es un aspecto de la adolescencia donde se gesta una nueva percepción de cuerpo, ya que: 1) se agudiza la conciencia sobre su significado y los imaginarios que se tienen sobre él; 2) se definen los papeles sobre el género (masculino y femenino); 3) se dan los cambios radicales en la organización biológica, (crecimiento físico, menstruación, acné, aparición del vello, etc.); 4) el aspecto físico se convierte en fuente de posibles sentimientos de inferioridad o superioridad; y 5) el atractivo sexual favorece o desfavorece la concepción de una sana autoimagen. Cinco aspectos que pueden llevar a problemas de conducta y adaptación donde el adolescente siente que su cuerpo le es extraño y es, a través de esto, donde se confronta con él mismo.

El espacio corporal, al igual que su espacio interno y sus relaciones vinculares, se le presentan al adolescente con novedades y requerimientos que le crean la necesidad de realizar nuevos registros mentales en el proceso de reconstrucción de su subjetividad. (Gonzales, 1998, p.19).

En esta etapa el cuerpo se vivencia como espacio físico donde transita la conducta, los valores y la manera en que el/la adolescente se percibe y percibe a los/as demás. En este momento el adolescente se encuentra de frente con la idea de que el individuo es corpóreo y, por ende, posee un cuerpo sexuado. Reconociendo a su vez que a través de esta figura corporal se mediatiza todo, (pensamientos, deseos, afectos, modos de ser y de sentir, etc.) en un sistema de relaciones, proporcionando la capacidad de aceptar e indagar sobre el cuerpo, tanto el propio, como el ajeno.

Cabe aclarar que estos imaginarios corporales, no sólo transitan por lo físico, sino que también comprometen “lo fisiológico, lo sociológico y lo psicológico, alternando el concepto del yo corporal, identidad personal, identidad del yo y esquema del cuerpo”. (Moreno, 2003,

p.143). Por lo tanto, el adolescente recrea conductas que cristalizan la imagen corporal, dando origen a experiencias sociales, reales o imaginarias, que involucran las perspectivas del propio cuerpo y la manera en que este se lee. A este respecto Moreno afirma que:

Nadie puede amar a otra persona si antes no se ama a sí mismo. Quien no logra estimarse, reconocerse como valioso y defender la propia identidad no está en disponibilidad para querer ni ser querido, Quien no se siente digno de ser aceptado no puede aceptar al otro. (Moreno, 2003, p.146).

Es importante anotar en esta etapa ya se han establecido experiencias sociales y relaciones de apego con la familia y con el grupo de pares, y es aquí donde se inicia el desprendimientos de dichos apegos emocionales (particularmente con las figuras autoritarias) que a su vez se enriquecen y complejizan los procesos de identidad. El contexto escolar se forja como espacio donde se puede estimular la libertad personal, en relación a la configuración de identidad de género, desde propuestas integradoras y participativas que promuevan el afianzamiento de la responsabilidad y la independencia.

A su vez el rol del profesor/a es el de proveer herramientas que le permitan al adolescente el moldeamiento de su personalidad y el desarrollo de nuevos registros mentales -otorgando posibilidades y límites- que le ayuden a comprender y asimilar los cambios que está presentando en su cuerpo y que ocasionan cambios en su relación con el entorno. En definitiva el/la profesor/a posibilita que se haga evidente la reconfiguración de la subjetividad para el/la adolescente en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva la adolescencia se sitúa como el lugar desde el cual el sujeto se construye a partir del reconocimiento de sí mismo/a y de los cambios que comienzan a aparecer (físicos y psicológicos), mediado constantemente por la mirada que el otro/a le dirige (sociedad).

Entender este lugar le significa al adolescente situarse desde miradas más amplias, en pro de una construcción personal que le brinde sentido a su ser mujer u hombre en un espacio determinado.

El juego dramático y la construcción del yo

Abordar la identidad de género en la escuela, sobre todo en la etapa adolescente, representa una posibilidad de pensar a los/as estudiantes desde otras miradas que implican, de manera directa, sus construcciones personales y la manera de relacionarse con el mundo.

En el momento en que el/la adolescente logra reconocerse desde el trabajo en perspectiva de género (hombre o mujer), su manera de configurar relaciones de sentido con el mundo que lo/la rodea y su mundo interior se transforman y trascienden a un nuevo plano. En dicho plano puede reflexionar y dialogar desde la concepción que tiene de sí mismo/a, la manera en que quiere ser percibido/a y percibe a su grupo de pares.

El espacio teatral- espacio intermediario entre lo subjetivo y lo compartido- liga a sus ocupantes en relaciones inconscientes; cobran significación la ubicación y la distancia entre sus miembros; a través de ellos se demarcan los bordes de la identidad en el reconocimiento de la diferencia entre yo y Otro y se aceptan las diferencias sexuales, con la discriminación entre femenino y masculino. (Gonzales, 1998, p.39).

El juego dramático, en este proceso implica entonces la actividad donde el/la adolescente logra representar inconscientemente sus necesidades y deseos en relación a las cualidades y maneras de ser que le son atribuidas a su género por la cultura. Así, se producen experiencias significativas que se despliegan en el cuerpo y en la palabra, permitiendo entender, reflexionar y analizar que se es parte de otro/a sin dejar de ser uno mismo/a.

CAPÍTULO II CONTEXTO

Municipio de Cota

El municipio de Cota-Cundinamarca fue fundado el 29 de noviembre de 1604. Se encuentra ubicado en la Sabana Centro, aproximadamente a 26 km de Bogotá, está situado entre Suba, Tenjo, Chía y Funza. Cuenta con ocho veredas y 24.914 habitantes. El 48% de la población total oscila entre los 15 y 55 años de edad, y el 55,5% de la población son hombres y el 45,5% mujeres. Una de las principales fuentes de ingresos del municipio es la agroindustria, que produce diferentes hortalizas como: la lechuga, la espinaca, el brócoli entre otros.

A continuación se enuncian algunos de los proyectos que se encuentran dentro del Plan de desarrollo 2012-2015 de la Alcaldía de Cota, los cuales implementan acciones directas o indirectas para y por los y las adolescentes. (Alcaldía de Cota, 2015)

El Plan de desarrollo gubernamental del 2012 al 2015 de Cota Cundinamarca propone, en lo referente a la población adolescente, proyectos y estrategias que buscan espacios donde se fomenta el uso del tiempo libre y la preparación para la educación superior en pro de la búsqueda de formar seres autónomos y autosuficientes. (Alcaldía de Cota, 2012) Dentro de sus ejes y programas busca generar y fomentar competencias desde la educación, la salud, la promoción social, el deporte, la recreación y la cultura. Entre los proyectos más relevantes se encontraron:

- 1) Los programas “*Educación con calidad y pertinencia*” y “*Ondas*”, desarrollados en alianza con la Gobernación de Cundinamarca y Colciencias, que buscan que los jóvenes,

a través de estrategias tecnológicas, se interesen por la investigación y la innovación desde sus primeras etapas escolares y que su interés en estas actividades tenga continuidad a lo largo de todas sus etapas de educación. Este programa tiene por objeto generar interés en los y las jóvenes por la indagación en las diferentes áreas del conocimiento.

2) Plan “*Primavera*”, el cual ofrece estímulos para que jóvenes y adultos accedan a la educación sin importar el nivel escolar que tengan en el momento de ingresar al plan. Este establece convenios con instituciones universitarias con el fin de poder otorgar becas y descuentos en los diferentes programas académicos en los que la población esté interesada.

3) Programa “*Cultura y juventudes*”, mediante el cual la alcaldía proporciona espacios de libre expresión, creación y participación, para fortalecer la identidad cultural del municipio. Allí confluyen los proyectos de formación artística y de creación cultural, generando alto impacto en el sector de la niñez, la juventud, el adulto mayor y la población vulnerable.

En esta misma línea el plan de desarrollo implementa una “*Política para Jóvenes*”, la cual ofrece orientación profesional, orientación en la construcción de proyectos de vida, y formación para el trabajo y la vida profesional en el último año de bachillerato. Así mismo ofrece apoyo constante en: la recuperación, rehabilitación y reinserción social y laboral de los jóvenes con problemas de drogadicción, alcoholismo y prostitución.

A través de la secretaría de Salud Pública dentro de su programa “*Atención integral al joven de Cota*”, se proponen campañas de prevención y promoción de situaciones adictivas (drogas,

alcohol, tabaco, entre otros), proporcionando personal apto para la orientación y permanencia en la formación académica de todos/as los y las niños/as y jóvenes del municipio.

En cuanto a la prevención de embarazo adolescente, el plan “Todos vivos” desarrolla estrategias para garantizar la atención en salud por parte de las EPS y las administradoras de régimen subsidiado desde el monitoreo de los planes de planificación familiar, control prenatal y atención al parto.

El plan “*Todos saludables*” establece convenios con universidades y organismos no gubernamentales para que periódicamente se hagan investigaciones y análisis sobre las percepciones y prácticas de los/as adolescentes respecto a su cuerpo, su autoimagen, su autoestima, el valor por la vida, la sexualidad, la paternidad y las relaciones entre hombres y mujeres.¹².

En este mismo plan se vela por la organización de equipos de trabajo involucren adolescentes para atender la construcción de políticas y planes de desarrollo juvenil que incluyan propuestas basada en la construcción personal, la cultura ciudadana y el derecho a la vida. Así mismo deben aportar a la cultura de la prevención, el autocuidado y en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás.

Esta amplia gama de proyectos muestra a Cota como un municipio con una oferta amplia para el uso del tiempo libre, que ha sido pionero en el departamento con las escuelas de formación artísticas que incluyen orientaciones educativas y psicológicas.

¹² Siendo este Plan “Todos saludables” referente fundamental de investigación para este trabajo de grado por su contenido en relación al cuerpo y la autoimagen. Sobre este plan se indagó de manera informal con las instituciones educativas del municipio, con apoyo de la secretaria de educación, a través de las orientadoras quienes tienen el trabajo de asistir al adolescente que requiera acompañamiento en el proceso de construcción de percepciones e imaginarios frente a los conceptos de hombre y mujer.

Por otro lado el núcleo familiar cotense se caracteriza por tener un alto índice en familias monoparentales, relaciones disfuncionales y una estructura patriarcal muy marcada; “por ende no escatiman los casos de violencia intrafamiliar, embarazo prematuro, agresividad e intolerancia, con mayor fuerza en población infantil y adolescente”. (Concejo Municipal de Cota, Mayo 9 de 2014).

Partiendo de lo anterior se encuentra pertinente trabajar con la población adolescente de Cota, dado que un porcentaje significativo de adolescentes se encuentran vinculados a los planes de gobierno mencionados, específicamente aquellos que refieren al ámbito artístico, y en particular en el Colegio Departamental Enrique Pardo Parra, dado que esta institución educativa aguarda alrededor del 70% de los y las adolescentes del municipio.

Colegio Departamental Enrique Pardo Parra

El Colegio Departamental Enrique Pardo Parra (EPP), bajo el nombre de colegio departamental de Cota, fue fundado en 1977. En 1986, bajo la resolución número 0286, se concedió aprobación de estudios a los grados décimo y once. En marzo de 1986, por la resolución número 9958, se autorizó la entrega de bachiller, graduándose así la primera promoción. (Colegio Departamental Enrique Pardo Parra, 2012)

En vista de que la demanda en los cupos estudiantiles no cubre a toda la comunidad, en el año 1992, se abre la jornada tarde con la resolución número 00899 del mes de julio, un año después se conforma la jornada nocturna.

Hoy en día el plantel educativo cuenta con más de 2.000 estudiantes y un personal de más de 80 docentes, seis personas en planta administrativa, un grupo general de apoyo municipal y tres

psicólogas de grupo interdisciplinar. La institución está a cargo de cinco directivos, cuatro coordinadoras y una orientadora, que también intervienen en las otras siete instituciones educativas oficiales: Escuela Parcelas, Escuela Camilo Torres, Jardín Sol solecito, Ubamux, Institución departamental Parcelas Ruperto Melo y La Moya.

La planta física está organizada en dos niveles con alrededor de 12 salones por nivel, los cuales cuentan con grandes ventanales que dan a los cultivos de hortalizas que abundan en la zona; así mismo hay una sala de profesores, oficinas administrativas, oficina de orientación psicológica, un laboratorio, sala de sistemas y cafetería. En la parte central de la institución se encuentra un escenario cubierto, donde se realizan asambleas, actividades culturales e izadas de bandera entre otros.

Durante los horarios establecidos los/as estudiantes están autorizados/as para disfrutar de las amplias zonas verdes, en las que hay canchas de basquetbol y futbol. Además la institución cuenta con suficientes parqueaderos para que los/as alumnos/as puedan dejar sus bicicletas con tranquilidad.

El colegio cuenta con un nivel alto en las pruebas ICFES, gracias a esto los y las estudiantes del EPP acceden al 80% de becas que ofrece la administración municipal.

El PEI (proyecto educativo institucional) del EPP está basado en el respeto y la responsabilidad como base para la formación de un ciudadano honesto y competente, proponiendo un énfasis en la educación del medio ambiente, la educación financiera y la solución negociada de conflictos. Busca que sus estudiantes apropien un lenguaje que atraviese lo democrático para desarrollar un pensamiento crítico que aporte a la generación de equidad e igualdad.

El colegio propone un proyecto de calidad que convoca al desarrollo de competencias en las áreas de calidad humana y calidad académica, la cultura emprendedora y la práctica de los valores. Conceptos como la libre expresión, la responsabilidad y la convivencia hacen parte fundamental de la construcción del alumno/a, argumentando que el manual de convivencia es la herramienta más importante para el logro de dicha formación.

Estudiantes de octavo grado (802)

Esta investigación selecciona el grupo 802, de acuerdo al método de investigación de estudio de caso, como grupo de observación. El curso está conformado por 22 mujeres y 12 hombres, oscilando entre las edades de los 12 y los 16 años, edad propicia (adolescencia) para el desarrollo de la investigación.

El curso 802 se caracteriza por ser un grupo unido, conformado por estudiantes que tienen facilidad de expresar diferentes puntos de vista y proponer reflexiones críticas frente a determinado tema ya que han construido (en concordancia con el PEI del colegio) un ambiente de respeto por la palabra propia y la del otro/a.

A continuación se presenta una breve caracterización de las percepciones de hombre y mujer que arrojó el cuestionario de observación, que se aplicó en la primera y segunda etapa¹³, conformado por preguntas abiertas que surgieron de la necesidad de visibilizar las representaciones sociales en el aula respecto a los roles femeninos y masculinos.

En la primera pregunta ¿Qué es lo que más me gusta de mí? ¿Por qué? Los/as estudiantes se remiten a las cualidades estereotípicas que les da el género al cual pertenecen. Describen

¹³ Ver carpeta cuarto capítulo, anexo 1

actitudes que tiene que ver directamente con cómo se sienten reconocidos y a su vez reconocen al otro/a.

- *Soy amable, recochero y compañerista.*
- *Mi forma de ser con los demás, porque sé cómo unirme a las demás personas a mi alrededor, y me sé integrar*

En la segunda pregunta ¿Qué es lo que menos me gusta de mí? ¿Por qué? Se evidenció que los/as estudiantes al igual que la anterior respuesta, se remiten nuevamente a la percepción que dan y reciben del otro/a. Sin embargo en este punto los aspectos físicos son más referenciados.

- *“Mal geniado y grosero”.*
- *“Le presto mucha atención a lo que los demás piensan de mí”.*
- *“Mi acné y espinillas”*

En la tercera pregunta: ¿Qué es lo que más me gusta de ser hombre o mujer? ¿Por qué? Se evidenció que las respuestas apuntaban a legitimar los estereotipos de hombre y mujer socialmente admitidos: Mujer: madre, dadora de afecto y cariño, cuidado personal y belleza. Hombre: fuerza y responsabilidad en la protección de la mujer, desapego emocional e indiferencia en el cuidado estético.

- *“Que puedo hacer cosas fuertes”*
- *“Que puedo tener hijos”*
- *“El poder de cuidar un tesoro porque eso son las mujeres un tesoro, que tenemos que cuidar y respetar toda la vida”*
- *“Que podemos educar a nuestros hijos”*

En la cuarta pregunta: ¿Qué es lo que menos me gusta de ser hombre o mujer? ¿Por qué? se evidenció que las respuestas, a diferencia del punto anterior, se oponen a los referentes culturales de lo masculino y lo femenino. Los alumnos no están de acuerdo con los roles culturales a los que se ven adscritos por su género.

- *“Que los hombres creen que somos débiles”*
- *“Como se supone que somos el género dominante, no podemos demostrar nuestros sentimientos”*
- *“Que creemos que las mujeres son más débiles”*
- *“Que siempre peleo con la fuerza”*

La segunda parte del cuestionario estuvo direccionada a percibir la manera en que los alumnos se reconocen haciendo parte de un colectivo, en este caso particular, su curso.

La quinta pregunta: ¿Qué es lo que más me gusta de pertenecer a mi curso? ¿Por qué? evidenció que los alumnos sienten que están en un espacio agradable donde pueden opinar y expresarse de manera sincera. En general hay un ambiente de convivencia armónico y respetuoso.

- *Me puedo expresar, sin que mis compañeros me insulten.*
- *Hay mucha confianza y somos muy unidos.*
- *Que somos como una familia.*

La sexta pregunta de la encuesta: ¿Qué es lo que menos me gusta de pertenecer a mi curso? ¿Por qué? Evidencia que los alumnos en su mayoría se contradicen frente a las respuestas anteriores. Existe una incomodidad en relación a la actitud irrespetuosa de

muchos/as compañeros/as y la percepción que se tiene del grupo es mediada por las situaciones del momento.

- *Que algunas personas, se creen más que los demás.*
- *Que a veces no les importa las consecuencias de sus actos.*
- *Que siempre me humillan.*
- *Cualquier cosa que uno haga mal se burlan.*

La anterior caracterización del contexto y grupo poblacional permitió definir el punto de partida respecto a los referentes culturales y construcción de identidades de género de los/as estudiantes. Allí se visibilizó que las representaciones sociales que circulaban en los/as adolescentes alrededor del género, estaban mediadas por las particularidades que les ofrecía su contexto inmediato (Cota- Enrique Pardo Parra), y que incluía marcados estereotipos sobre mujeres y hombres. A partir de estas claves iniciales se diseñó el marco metodológico que se presenta a continuación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para indagar acerca de las situaciones que problematizan la construcción de género al interior del curso 802, se utiliza como metodología el estudio de caso desde un enfoque cualitativo. A continuación se muestran las etapas que hicieron parte de la investigación, las categorías de observación que surgieron de él y sus respectivos instrumentos de recolección.

Diseño y aplicación de los juegos dramáticos

La propuesta de comprensión y funcionalidad del enfoque cualitativo de Eisner (1998) parte de la base de la construcción del conocimiento conjunto a través de la experiencia guiada, la cual permite comprender la variedad de maneras en las cuales se puede describir el mundo y es efectiva dado que *“los humanos tienen una necesidad básica de exteriorizar lo interno, de comunicar y de compartir sus experiencias con otros”* (p.271).

Así este enfoque permite la interpretación de las experiencias humanas y ubica al sujeto (estudiante) como aquel que configura y da sentido a una situación determinada, de modo que proponer el enfoque cualitativo, supone trabajar alrededor de dinámicas que suceden en el aula, desde la capacidad de observar de manera sensible lo que acontece e identificar como esto construye nuevos aprendizajes.

Una de las metodologías inscrita en este enfoque es el estudio de caso, el cual se comprende como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo de los y las estudiantes sobre una situación real. (Servicio de Innovación Educativa, 2008). Esto resulta positivo para la investigación puesto que son los/as estudiantes - mediados por el trabajo del docente- quienes construyen los aprendizajes de sí mismos/as y de su grupo de pares,

desarrollando aprendizajes que se encuentran en constante reevaluación. Así “al principio la mediación tiene por propósito fundamental la construcción del significado, la que luego, al transformarse en mediación internalizada, deviene en construcción de sentido” (Rosas, 2004, p.82).

Se toma como base metodológica por tanto, las tres dimensiones que propone el estudio de caso: en primer lugar la importancia de que los/as estudiantes asuman un papel activo en el estudio; en segundo lugar la disposición que tienen para cooperar con sus compañeros/as; y por último el diálogo como base imprescindible para llegar a consensos y toma de decisiones conjuntas. Estas dimensiones se desarrollan a través de la interacción que cada estudiante realiza con sus pares en el juego dramático, permitiendo entablar diálogos que propicien las transformaciones sociales. (Servicio de Innovación Educativa, 2008).

Dentro de este estudio de caso se hace uso de la técnica de observación participante, la cual estuvo presente durante toda la investigación y fue sistematizada a través de diarios de campo. Junto con el registro de esta observación se aplica, en una primera etapa, un instrumento de recolección de información denominado cuestionario abierto¹⁴, a través del cual se indagó por las representaciones sociales en relación al género que tenían los y las estudiantes al inicio del proceso.

Más adelante, en una segunda etapa, se aplica otro instrumento¹⁵ denominado tabla de representaciones sociales que deviene del anterior, en el que cada estudiante se ubica en relación a ciertas representaciones sociales¹⁶ respecto al género que allí propone. Este segundo

¹⁴ Ver carpeta capítulo cuarto, anexo 1.

¹⁵ Ver carpeta capítulo cuarto, anexo 2.

¹⁶ Las variables evaluadas en el cuestionario se establecieron desde los estereotipos que circulan socialmente en relación a mujeres y hombres. Estas se seleccionaron atendiendo al criterio de claridad y alta circulación. Ej. tierno: hombre que muestra afectos y dulzura a otras personas.

cuestionario se aplica al principio y final de la segunda etapa lo que permite evidenciar la transformación de los y las estudiantes que se dio durante proceso de investigación en cuanto a las representaciones de género.

Por último se propuso un instrumento alternativo virtual que atendió a nuevas formas de comunicación con los y las estudiantes, y que también recolecto información sobre la transformación de sus imaginarios: un grupo en Facebook¹⁷. En este espacio cada estudiante debatió, analizó, propuso e investigó diversas ideas que le permitieron llegar a sus propias conclusiones y realizar una evaluación crítica respecto a aquello que estaba aprendiendo. Comprendido de esta manera, la plataforma del grupo en Facebook se desarrolló como estrategia de construcción de aprendizaje (Soma, 2013), que cada estudiante asumió como su responsabilidad autónoma.

Los juegos aplicados en todo el proceso se diseñaron teniendo en cuenta dos etapas¹⁸: la primera, diagnóstico; y la segunda, reflexión y configuración de la identidad de género. A continuación se exponen los juegos dramáticos que se aplicaron en cada una de las etapas, los aspectos de los mismos que resultaron fundamentales frente a la configuración de identidad de género y las percepciones de algunos/as estudiantes a lo largo del proceso.

¹⁷ En el grupo que se creó (artes escénicas 802) se subieron materiales audiovisuales que le permitieron a los y las estudiantes dialogar desde los juegos que se proponían en las sesiones, aspectos relacionados con el género; de tal suerte que este recurso evidenció de manera más clara las percepciones de cada estudiante frente a lo que estaba trabajando.

¹⁸ Para la facilidad de la lectura de este apartado se usarán las siguientes convenciones: DF (Docente en formación), EM (Estudiante mujer), EH (Estudiante hombre). Cuando haya un número al lado de la M o la H se deberá entender que hay más de un comentario (según indique el número) por parte del género en cuestión.

Primera etapa: diagnóstico

Esta primera etapa enfatizó en la búsqueda de una construcción individual desde la identidad de género, en donde la reflexión por el sí mismo/a fue lo primordial a desarrollar. Los juegos que se propusieron en esta etapa orientaron al estudiante hacia una reflexión en torno a sus características personales y cómo estas estaban determinadas por su relación con el contexto inmediato. Así cada estudiante reconoció aquellas características que hacen parte de la construcción de género de sí mismo y de las personas que lo/la rodean.

Las preguntas orientadoras para esta primera etapa fueron: ¿Qué es lo que más me gusta de mí mismo/a? ¿Qué es lo que menos me gusta de mí mismo/a? ¿Qué características puedo reconocer de la construcción de identidad de género del otro/a? Para el desarrollo de esta primera etapa se decidió trabajar a partir de los juegos dramáticos que se analizan a continuación. La descripción detallada de cada uno de los juegos se puede ver en las carpetas de anexos indicados en los títulos de cada uno de los juegos.

Juego No. 1¹⁹ Dar y recibir²⁰ (El regalo)

En este juego los/as participantes se distribuyen de tal manera que las mujeres deben darle un regalo imaginario a los hombres y viceversa en diferentes momentos del juego. A partir de lo que ellos y ellas reciben de sus compañeros/as, hacen una transformación del objeto recibido usando su imaginación. En la investigación este juego entabla una relación entre las percepciones de género de los/as estudiantes y su expresión en los objetos (regalos) que cada uno y cada una reciben.

¹⁹ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 1.

²⁰Juego tomado del libro: Juegos Teatrales de Gina Patricia Agudelo. Pág. 128.

Así como lo afirma Sterling (2006), desde aquello que nos permea directamente y nos deviene del otro/a es que construimos lo que somos y lo que hacemos. Por tanto la decisión de entregarle a otros/as un objeto particular, no es gratuito y se realiza teniendo como punto de partida las concepciones que hemos apropiado atendiendo a las normas culturales instauradas. Así, recibir un regalo contrario a la norma significaría un rechazo o una contradicción a lo establecido.

La decisión de recibir maquillaje de parte de las estudiantes mujeres y balones de parte de los estudiantes hombres pone en evidencia la reproducción de estereotipos y de roles que generalmente encasillan determinados lugares sociales, mediados en este caso por el objeto que se recibe o se quiere recibir. Lo anterior sustenta, como lo menciona Tobón (2001), que *“llevamos la historia de lo definido para hombres y mujeres en lo más profundo de la conciencia”* (p.26).

Por otro lado este ejercicio evidenció las relaciones que se establecen en el aula. Por ejemplo los/as estudiantes preferían dar el regalo a alguien que identificaran como de su mismo género; es así que cuando se propone como condición de juego no realizar el ejercicio con una persona del mismo género, los mecanismos para dar y recibir se complejizan. Esto en la medida en que los estudiantes se niegan a establecer relaciones de ofrecimiento y gratitud frente a las estudiantes y viceversa.

Juego No. 2²¹ Miro mi interior²² (Fantasía dirigida)

Teniendo en cuenta que en la adolescencia la construcción que se hace de la imagen corporal es indispensable en la construcción de identidad de género, se propuso este juego para identificar

²¹ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 2.

²²Juego tomado del libro: Juegos Teatrales de Gina Patricia Agudelo. Pág. 189.

la relación que cada estudiante establecía con su propio cuerpo. En este juego planteó una relación de cada estudiante consigo mismo/a sin la intervención del juicio de otro/a.

A través del juego se evidenció que para las estudiantes mujeres fue más difícil encontrar la individualidad que se requería (ocupar un lugar en el espacio, cerrar los ojos), pues lo por general permanecen siempre en compañía de una amiga (ej: al ir al baño, al ir a comprar algo a la cafetería o al socializar con compañeras de otros cursos). En cambio para los estudiantes hombres fue mucho más fácil establecer un espacio individual para realizar el juego, no obstante, lograr el estado de quietud fue generalmente más complicado. Los y las mismos/as estudiantes argumentaron que estas diferencias en la manera de enfrentar el juego se reproducen y producen por las manera en que son educados.

EM: A los niños les dan más permiso de salir solos y hasta más tarde (sesión).

EH: las niñas siempre tienen que andar de compinches con su amigas y no pueden ir ni el al baño solas (comentarios de los estudiantes en el transcurso de la sesión).

Sus cuerpos están contruidos dentro de un marco cultural que les permite usar sus cuerpos de manera diferenciada según sea el género del hablante. El uso del cuerpo está determinado, por tanto, por las características que les son asignadas incluso antes de nacer (Butler: 1999). Es así que pese a que se establezca un juego que busque establecer una consciencia de lo que se es, este no va a develar percepciones individuales puesto que ya hay unos patrones que se siguen inconscientemente y que son determinados culturalmente.

Así prevalece, como lo expone García (2002), que las mujeres sean más dependientes y sus espacios de acción estén relegados a lo privado, en tanto los hombres desarrollen de manera más rápida autonomía en relación a lo que quieren hacer y sus espacios de acción se desarrollen en el ámbito público.

Juego No. 3²³ El Debate²⁴

Luego de haber aplicado los juegos anteriores enfocados en reconocer cual era la percepción que tenía cada estudiante de sí mismo/a, y observando la importancia de la influencia de la mirada externa - sobre todo la del género contrario- se propuso el juego del debate. En él se propició la participación de los/as estudiantes en un debate sobre las formas de ser mujer y de ser hombre en la sociedad.

Indagar por el significado de la construcción de género en los/as estudiantes, ya no a través de lo abstracto que puede resultar hablar de la mujer o el hombre, sino desde el rol que juega en la vida cotidiana de cada estudiante su madre o padre, posibilitó la interpretación más amplia de lo que significa la presencia del otro género en la vida misma.

El juego logró el reconocimiento de otras construcciones de género y que los/as estudiantes pudieran hablar de las representaciones sociales que existen de hombres y mujeres que apropian sus compañeros y compañeras en el salón de clase. A su vez lleva a los/as estudiantes a reconocer las propias cualidades y aquello que los constituye como seres humanos valiosos²⁵, al igual que reconocieron cómo personas del otro género también cumplen una función fundamental en su construcción personal²⁶.

Con este juego se concluye la primera etapa de caracterización de la mirada de cada estudiante sobre lo que le significaba la construcción del género alterno. En esta etapa se

²³ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 3.

²⁴Juego adaptado del libro: Juegos Teatrales de Gina Patricia Agudelo. Pág. 83

²⁵ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 3, fortalezas de hombre y de mujeres

²⁶Ver carpeta tercer capítulo, anexo 3, ¿Qué sería del mundo sin las mujeres? ¿Qué sería del mundo sin los hombres? y Madres, padres.

garantizó un desarrollo sano y seguro de una conciencia que le permitió al adolescente reconocerse desde un lugar que muchos y muchas no habían explorado antes, y entender además, que hay otros/as con una elaboración del género diferente al suyo sin que esto no deba significar un problema en su propia construcción; así como tampoco debe ser motivo para que dichas construcciones sean intervenidas o violentadas.

Segunda etapa: reflexión y configuración de la identidad de género

La segunda etapa enfatizó en la búsqueda de una construcción individual, pero esta vez mediada de manera consciente desde y en pro del colectivo. Es decir que los juegos que se propusieron en esta etapa comprometieron de manera directa la reconfiguración de lo que se había observado en la etapa anterior.

Es así que se propuso el trabajo de una conciencia de sí y del otro/a –cuerpo y palabra- a través de tres categorías de observación que surgieron a la luz de la observación que se llevó a cabo en la primera etapa (Nuevas masculinidades, feminidades empoderadas y género holístico).

Partiendo de lo anterior, las preguntas orientadoras para esta segunda etapa fueron: ¿Qué son nuevas masculinidades? ¿Qué son feminidades empoderadas? ¿Qué es género holístico? ¿Cómo puedo construir mi identidad de género desde estos conceptos? ¿Cómo puedo respetar la construcción de identidad de género de otros/as desde estos conceptos?

A continuación se expone la definición de las categorías de nuevas masculinidades y feminidades empoderadas desde algunas perspectivas teóricas. Así mismo se define una nueva categoría que surge del trabajo realizado: género holístico, la cual posibilitó en definitiva a los y las adolescentes auto-identificarse con lo masculino, lo femenino o la ampliación de los mismos. Las preguntas orientadoras para esta segunda etapa fueron: ¿Qué son nuevas masculinidades? ¿Qué son feminidades empoderadas? ¿Qué es género holístico? ¿Cómo puedo construir mi

identidad de género desde estos conceptos? ¿Cómo puedo respetar la construcción de identidad de género de otros/as desde estos conceptos?

. A continuación se expone la definición de las categorías de nuevas masculinidades y feminidades empoderadas desde algunas perspectivas teóricas. Así mismo se define una nueva categoría que surge del trabajo realizado: género holístico, la cual posibilitó en definitiva a los y las adolescentes auto-identificarse con lo masculino, lo femenino u/o la ampliación de los mismos.

Categorías de Observación

Esta investigación decidió abordar la identidad de género como uno de los componentes principales del concepto de sexualidad. Por tanto se determinó concentrar la atención en tres categorías que surgieron a lo largo de la observación-diagnóstico que se realizó en la primera etapa, a la población de estudio. Estas categorías surgen de diversas preguntas sobre la identidad género en el contexto escolar y la ampliación de las mismas, las cuales pretenden incidir en la reflexión sobre estas tanto en docentes, como en estudiantes.

Nuevas masculinidades, feminidades empoderadas y género holístico son las tres categorías de observación que surgieron y desde las cuales se realizó el análisis de los resultados ya que estas engloban la propuesta de nuevos lugares desde donde construir la propia identidad de género.

Nuevas Masculinidades

La virilidad no es ni estática ni atemporal; es histórica; no es manifestación de una esencia interior: es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura. La virilidad significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas. Hemos llegado a conocer lo que significa ser hombre en nuestra cultura al ubicar nuestras definiciones en oposición a un conjunto de otros, minorías raciales, minorías sexuales, y por sobre todo las mujeres.

Michel Kimmel en Gonzales, G. (1998).

Soto (2013) expone que el concepto de nuevas masculinidades se puede entender como un movimiento de hombres que se preocupan y se hacen cargo de la desigualdad entre hombres y mujeres en todos los aspectos de la vida (económico, político, social etc.) Luchan por erradicar la violencia física o psicológica hacia mujeres, niños, ancianos y hombres, desde un trabajo con hombres y por lo general desde los hombres para posibilitar que SEAN ellos mismos, y se construyan desde sus experiencias y reflexiones.

Algunos movimientos sociales, de los 60 y 70 principalmente el movimiento hippie, generaron estos espacios de reflexión y toma de conciencia desde una posición más ecológica y psicológica, que desembocó en la reflexión ante la opresión y la comprensión de la injusticia sobre unos sujetos, reconocidos culturalmente como “débiles”: mujeres, ancianos/as, niños/as; esto junto con el cuestionamiento de algunas reglas establecidas en relación a su construcción como hombres.

La masculinidad tradicional está compuesta por una constelación de valores, creencias, actitudes y conductas que persiguen el poder y la autoridad sobre las personas que considera débiles. Para conseguir esta dominación, ciertas formas de opresión, la coacción y la violencia son procedimientos utilizados por el machismo para someter los derechos de otras personas a las que esta oligarquía considera como inferiores. (Soto, 2013, p.48)

Las nuevas masculinidades apuestan, por tanto, a la construcción de una sociedad en igualdad a partir de la crítica sobre el modelo tradicional de masculinidad, el cual privilegia lo masculino sobre lo femenino y le obliga al hombre, en muchas ocasiones, a mantener el control y a asumir un lugar de responsabilidad y de conocimiento, Al ser esto una posición aceptada como algo normal, natural y hegemónica.

Desde allí los hombres comienzan a posicionarse en contra de la visión androcéntrica²⁷ que ha regido su construcción personal y social. En este proceso, sintetiza Hilario Sáez (Sáez citado por Reina, 2014) “*No hay nuevos hombres, ahora afloran otras maneras de ser hombre*” (p. 67) en donde los hombres indagan por preguntas como: ¿Qué es ser hombre hoy en día? ¿Qué dirección deben tomar los hombres respecto a la inequidad de género y las consecuencias de esto para mujeres y para sí mismos? Preguntas que siguen en vía de resolución pero que evidencian la necesidad de cambio desde una consciencia masculina.

El papel de la escuela en la construcción de nuevos roles

La construcción más ampliamente difundida de la masculinidad en la escuela encasilla las formas de ser hombre a través de la reproducción de roles y estereotipos que sitúan a los hombres en un mundo sobrecargado de fuerza y confrontación. Incluso ellos mismos son

²⁷ La palabra androcentrismo hace referencia a la práctica, consciente o no, de otorgar a los varones o al punto de vista masculino una posición central en la propia visión del mundo, de la cultura y de la historia.

víctimas de una construcción estática y extremadamente restringida del desarrollo de su masculinidad (Tobón, 2001) que es también el origen de un enorme temor, aislamiento y dolor.

Esta posibilidad de ser hombre, que a veces pareciera ser la única, enmudece su lenguaje emocional, impidiéndoles manifestar dolor o miedo. Frases que se dicen en casa y que se reproducen en la escuela como *No llore, actúe como un hombre*, dejan el privilegio de la ira como la única emoción válida para su construcción. “Las inseguridades personales conferidas por la incapacidad de pasar la prueba de la hombría, o simplemente por la amenaza del fracaso, son suficientes para llevar a muchos hombres, a un torbellino de miedo, aislamiento, ira, autocastigo, auto-repudio y agresión” (García, 2002, p.76).

Partiendo de lo anterior, existe un concepto fundamental que se aborda en las nuevas masculinidades y que este trabajo de grado retoma: el concepto del cuidado, entendido desde las preguntas ¿Cómo me cuidan? ¿Cómo cuido? ¿Cómo me cuido? ya que por lo general las masculinidades estereotípicas no se construyen alrededor de esa palabra ni de sus formas de materializarse, por ser considerada femenina.

Elizabeth Badinter (Citada por Soto, 2013) señala que estas características de “cómo debe ser un verdadero hombre²⁸” no son innatas ni naturales de la identidad masculina, por tanto no hay una masculinidad única, así como no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad u orientación sexual.

Hacer posible estos procesos, es comenzar las bases para la construcción de un ser humano renovado, autónomo, capaz de decidir responsablemente y de compartir en la interrelación con los demás, sentimientos de afecto, respeto y amor, valores que posibilitan una sociedad donde la tolerancia, la ternura y la libertad sean una realidad. (Reina, 2014, p. 65).

²⁸ En gran parte de las representaciones de la sociedad occidental, la lectura que se hace de un hombre que no es poderoso o fuerte, es la que presupone que este no es hombre.

En conclusión esta investigación considera que dicho modelo estático de hombre debe reevaluarse, lo cual no se traduce en sumisión ni permisividad para el abuso, sino en unos límites personales, que no requieren violencia para ser mantenidos.

Feminidades Empoderadas

Las formas de la feminidad se han relegado al entorno del hogar. El lenguaje cotidiano, por ejemplo, ha reforzado visiones tradicionales sobre las mujeres, que reflejan las expectativas que se tiene sobre ellas, delimitando así su espacio de actuación.

La necesidad de revalorizar lo femenino se convierte en un tema crucial; donde valorar la conciencia, lo relacional, lo interdependiente -no desde una posición de menosprecio y de subvaloración en relación al otro género- tenga como resultado el cuestionar los aprendizajes de sumisión, negación, dependencia de los otros/as para ser. Aprendizajes a los que se han visto expuestas una gran cantidad de mujeres. Elvira Sánchez define una mujer empoderada como:

Aquella que ha realizado el proceso de conocerse, de romper sus barreras internas y de reconexión con en su verdadera esencia. Dando lugar este proceso a una mujer que se conoce, que vive desde su autenticidad, sin copiar los modelos de poder establecidos y que vive su feminidad sin estereotiparla. En definitiva, una Mujer Empoderada es aquella que accede a su poder basándose en su verdadera esencia. (Sánchez, 2012, p. 145).

Se hace necesario, por tanto, que las mujeres se empoderen para que le otorguen otros significados a sus haceres y decires, desde los cuales accedan a un posicionamiento de igualdad dentro de la sociedad. Ello inevitablemente refiere a una educación para la toma de decisiones que les permita ser desde otros espacios distintos al privado (la casa, la familia o la maternidad).

La toma de conciencia y responsabilidad individual, posibilita a las mujeres para establecer una conexión real con su poder interno, y a su vez pueda construir desde allí, una valoración y apropiación de su cuerpo y de su palabra. Así, esta investigación comprende el empoderamiento femenino como aquello que piensan, sienten y actúan las mujeres a la hora de reclamar un lugar en la sociedad. Es el proceso a través del cual acceden al control de los recursos simbólicos y visibilizan sus capacidades y protagonismo en la sociedad.

Género Holístico²⁹

Esta es una categoría que se nutre teóricamente de las elaboraciones de autores como Judith Butler, Anne Fausto Sterling y sobretodo materiales referidos a sexualidad que se consultaron y que han sido trabajados en algunas escuelas del país. A continuación se expone de dónde surge, desde que punto de vista se aborda y cómo entiende esta investigación este concepto.

Según Fidel Barrera (SF) holismo viene de *holo*, afijo griego que significa todo o totalidad y que a su vez se presenta como íntegro u organizado. Por lo que una visión holística es aquella que parte del reconocimiento de la vida como un todo, en el que no existen partes separadas y donde además las interdependencias son vitales. La holística se refiere, por tanto, a la manera de ver las cosas en su totalidad y en su conjunto, pues de esta forma se pueden apreciar particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian por separado.

Jan Christian Smuts (Citado por Barrera, SF) desarrolla su concepción holística o de totalidad de las cosas según la cual si se configura el todo con sus partes, pero se observa la totalidad, se

²⁹ La categoría de género holístico se propone en esta investigación como concepto que engloba al género e intenta analizarlos abarcando su complejidad y distanciándose del pensamiento dicotómico bajo el cual puede llegar a ser entendido. Por tanto no es una categoría que esté propiamente formalizada por ninguna teoría en el campo de la sexualidad o del género, constituye una elaboración propia.

producen realidades y efectos diferentes a los producidos por las partes. A su vez Wilber (Citado por Barrera, SF) expone que los procesos naturales, como el crecimiento, las relaciones interpersonales, las actividades intelectuales, etc., están constituidos dentro de una concepción holística.

Tal como se conceptualizó la categoría de género en el marco teórico, lo que se entiende como femenino y masculino no es propio de hombres y mujeres de manera natural. Es una construcción que se da a través de los intereses y visiones de ser que se medían en una cultura determinada. Esta visión se ha configurado desde hace siglos a partir de una lógica de lo binario donde solo se reconocen dos posibilidades: bueno-malo, bonito-feo, aceptable-inaceptable, normal-anormal, razón-sentimiento, hombre-mujer, masculinidad-feminidad, etc., que en el fondo determina la manera como las personas son educadas y a su vez educan.

Se cree y se reproduce que los hombres son masculinos y las mujeres son femeninas; sin embargo esta es una posición que ha separado y encasillado los géneros y por supuesto también a las personas, impidiendo un dialogo que comprenda la construcción de género como un proceso interdependiente³⁰. Es aquí donde aparece el concepto de género holístico, donde la complementariedad de los opuestos se evidencia y se da cuenta de que existe la fuerza porque existe la vulnerabilidad, lo suave porque existe lo fuerte, etc., y sobre todo se toma conciencia de que estas cualidades son igualmente importantes y ambas cohabitan en el interior de hombres y mujeres. “Así como la construcción de la identidad recorre varios caminos y se hace en el juego de múltiples espacios sociales, no obedece a esquemas únicos, si así fuera, ello no permitiría la amplitud y heterogeneidad del fenómeno” (Tobón, 2001, p.10).

³⁰ Nadie es totalmente autónomo sino que está conectado a los demás de maneras variadas e importantes

De acuerdo a lo anterior, el género holístico busca ampliar las miradas del género al posibilitar diversas y variadas transformaciones de las mismas en la escuela, pues en muchas ocasiones, estas se presentan restringidas, estáticas, cerradas y encasilladas. Lo que se busca es evidenciar que no hay cosas buenas o malas, bonitas o feas, todo depende desde las perspectivas desde la cual se mire. Todo es necesario, tienen un sentido y un papel.

A este respecto se presenta la posibilidad de avanzar, de abrirse a la multiplicidad, valorando cada experiencia, cada diferencia, cada matiz de la vida y del mundo comprendiendo su singularidad y su necesidad de diferencia pero de interrelación a la vez. Es necesario, entonces, en este proceso, aceptar, entender y reconocer la diversidad interior que habita en cada persona y la conexión con aspectos propios que pueden no ser acordes con las asignaciones culturalmente aceptadas en relación al género.

Las nuevas masculinidades y las feminidades empoderadas se dependen mutuamente, no solamente en la diferencia de hombres y mujeres, sino en la construcción de un hombre que en sí mismo pueda reconocer estas características al igual que lo puede hacer una mujer. Se habla en plural de feminidades y de masculinidades porque estas además se construyen en la interacción con otras, lo que posibilita que como individuo, el/la adolescente (en el caso concreto de esta investigación) no se centre en un modelo único a seguir sino que pueda tener un amplio espectro al cual recurrir en la construcción de un “yo ampliado”.

Una visión holística parte de considerar a la persona como un todo singular, donde fuerzas en apariencia, distintas y opuestas, pueden coexistir. El objetivo por tanto es desestructurar, desnaturalizar, des-normalizar, desencajar las construcción dual que ha rodeado la construcción de identidad de los y las adolescentes, de modo que se respete la pluralidad de identidades de género y formas de vida.

Es así que la propuesta de empoderamiento y de cuidado, tanto para hombres como para mujeres, desde el accionar a través del juego dramático, permitirá que los y las estudiantes reconozcan y emprendan la búsqueda de una propia identidad desde el género holístico.

Partiendo de las categorías descritas anteriormente el desarrollo de esta segunda etapa se trabajó a partir de las siguientes sesiones:

Primera sesión: identidad de género

Se propuso como vía reflexiva la movilización de una serie de conceptos y representaciones sociales que sustentan la creación y mantenimiento de las identidades y las relaciones de género predominantes (la construcción de roles y los estereotipos de género masculino y femenino). La pregunta que orientó esta primera sesión fue:

- ¿Cuál es el concepto de género que manejan los estudiantes?

En un primer momento los/as estudiantes abordaron el concepto de género desde aquello que correspondía a la música, a las formas de vestir y en algunos casos a géneros teatrales. Posteriormente se aclaró que el género al que se referiría la sesión, y el curso en su totalidad, iba dirigido desde la propuesta de Tobón (2001) según la cual el género es el conjunto de características que se asocian diferenciadamente, según el sexo de nacimiento (sexo biológico), a cada persona y que esta apropia en pro de la construcción de sí mismo/a.

Cada estudiante situó así su atención en relación a esto y desde esta claridad se desarrollaron tres juegos dramáticos:

Juego No. 1³¹ Roles³² ¿Cómo se sientan hombres y mujeres?

Este juego permitió cuestionar una serie de condiciones y estereotipos visibles en una acción muy simple como sentarse. Al abrir el espectro de hombre y mujer a: mujer transgénero, hombre transgénero o incluso al hablar de intersexualidad; se posibilitó que cada estudiante reconociera que no hay formas de sentarse que los caractericen como hombre o como mujer, sino que solamente hay formas de sentarse que, como lo entendieron al final del juego, son normales. Es decir son solamente eso, “formas de sentarse” que no determinan, necesariamente su manera de construirse como ser humanos.

Así mismo ampliar el espectro determinó el punto de partida para que cada estudiante analizara y reflexionara sobre aquello que le fue dado para construirse como mujer o como hombre. Al respecto, Tobón (2001) afirma que se consideran verdades absolutas el ser hombre y el ser mujer, y que por tanto el cambio sobre este paradigma implica un movimiento profundo de la cultura y de la conciencia.

Este juego exploró pues, este movimiento desde el sentarse “como hombre o como mujer” que marca de una manera significativa la construcción de género que se reproduce en la sociedad y particularmente en la escuela.

Juego No. 2³³ Los Refranes³⁴

³¹ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 4.

³² Este juego es adaptado del libro *Teatro, adolescencia y escuela: fundamento y práctica docente de Graciela González* Pág.111.

³³ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 5.

³⁴ Este juego es adaptado del libro *Teatro, adolescencia y escuela: fundamento y práctica docente de Graciela González* Pág. 121.

Este juego se planteó como mecanismo de reflexión para que los y las estudiantes comprendieran cómo aquello que se escucha y que se repite posibilita la naturalización y aceptación de algunas imposiciones que asumen hombres y mujeres en la construcción personal y de género. Características que por lo general limitan la construcción de la identidad, imponiendo paradigmas y formas de ser.

“El lenguaje, al nombrar, organiza los significados que dan sentido a la realidad, interpreta y recorta el continuum de información que nos proveen los sentidos, construyendo así imágenes, conceptos y relaciones que organizan el complejo cúmulo de datos que componen la experiencia de “lo real”, y lo vuelven “pensable” y “comunicable””. (Schickendantz, 2007).

Siguiendo la afirmación de Schickendantz, se evidenció que palabras al parecer inofensivas, estudiadas con cierto detenimiento revelan violencias en relación al género, que en ninguna medida están dirigidas exclusivamente a las mujeres. Estas palabras, son por el contrario, significados y valores asociados a las diferencias anatómicas, fisiológicas y culturales percibidas entre hombres y mujeres que delimitan lo que pueden o no ser y hacer unos y otras.

Juego No. 3³⁵ Listas³⁶

Este juego en relación directa con el anterior, permitió que los/as estudiantes reconocieran cómo las palabras que decían sus compañeros/as estaban directamente relacionadas con la construcción de género de cada uno/a de ellos y las y en general con su propia construcción. Esmaltes y maquillaje con el ser mujer, con la vanidad, el cuidado personal y la belleza; así

³⁵ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 6.

³⁶Juego tomado del libro: Juegos Teatrales de Gina Patricia Agudelo.

como Xbox, comida y juegos con el ser hombre, la posibilidad de tener más tiempo de ocio y su responsabilidad con el sustento del hogar³⁷.

Las personas se valen de los recursos discursivos que les brinda su acervo cultural para construir, proyectar y sostener una imagen de sí mismas frente a otros/as, sin embargo la mayor parte del tiempo esta imagen se encuentra disgregada: por un lado esta lo que piensan los hombre y por otro lado lo que piensan las mujeres. Esta dicotomía de pensamiento puesta en los lenguajes, y por demás en las acciones de cada persona, genera de las identidades que surgen a partir del niño azul y la niña rosa se legitimen naturalicen y se configuran como única y válidas. “En otras palabras, la “identidad subjetiva – en sus dimensiones personal y social- es el producto de la elaboración de relatos en primera persona (sobre sí mismo), que las personas articulamos a la manera de proyectos de identidad.” (García, 2002, p.94).

Aunque con este juego en particular los/as estudiantes encontraron palabras que los distinguían y diferenciaban en relación al otro género, descubrieron también que muchas palabras no estaban encasilladas en ningún género, es decir que no les eran propias solo a ellas como arena, mar, etc; o solo a ellos como tierra o comida, etc.

³⁷ Estas son percepciones que los y las estudiantes reflexionaron de la actividad.

Segunda sesión: nuevas masculinidades



Fotografía 1. Estudiantes del curso 802 representando lo que entienden por nuevas masculinidades

Se les explica a los/as estudiantes qué son *Nuevas Masculinidades* y cómo estas pueden trascender la percepción de lo que significa ser hombre y vivenciarlo desde lugares ampliados. Por tanto las preguntas que rigen esta sesión son:

- ¿Qué son las Nuevas Masculinidades? ¿Cómo se puede reconocer y apropiarse este concepto en pro de la construcción de la personalidad de cada estudiante-hombre, a través del juego dramático?

Estas preguntas, que interrogan principalmente a los hombres del curso, se proponen para que estos tengan la capacidad de entender y hacer su construcción de identidad de género desde lugares que no propiamente les indiquen la agresividad y la masculinidad varonil e insensible a

la que muchas veces se ven conducidos; sino que por el contrario reconozcan la gran diversidad de maneras de ser hombre que existen.

DF: ¿Le regalarías una cocinita o una muñeca a tu hijo?

EM1: No, porque es niño.

EH: Yo cuando tenga una hija le voy a regalar un peluche cuando cumpla 15 para que lo consienta.

DF: ¿Y a tu hijo? A tu hijo hombre ¿Por qué no le regalas un peluche para que lo abrace o por qué no le regalas una cocinita? (Fragmento de una conversación que se dio al inicio de la sesión de nuevas masculinidades)

Teniendo en cuenta esta posibilidad de construirse en esta segunda sesión se desarrollaron los siguientes juegos dramáticos:

Juego No. ³⁸Acróstico y carta al género masculino³⁹ (La palabra del cuento)

Este juego se propuso con el fin de permitir que cada estudiante reconociera características positivas de figuras masculinas que están a su alrededor, ya que hacer esto puede resultar difícil en muchas ocasiones, puesto que la construcción de hombre que se reproduce y se acepta socialmente establece que la afectividad en ellos es muy limitada y que sus modos de actuar y relacionarse deben estar encaminados hacia sostener una aparente masculinidad en situaciones agresivas y conflictuantes⁴⁰.

³⁸ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 7.

³⁹ Este juego es adaptado del libro *Teatro, adolescencia y escuela: fundamento y práctica docente* de Graciela González. Pág., 121.

⁴⁰ Ver Identidad de Género.

Así mismo las mujeres también tienen una responsabilidad muy grande en esta negación porque ellas como madres, hermanas, tías etc., posibilitan la reproducción de la violencia, agresividad y poco afecto que generalmente demuestran los hombres.

EM: Que hable el machista del salón.

EH: Yo soy como soy y no fue mi papá fue mi mamá la que me enseñó a ser machista.

(Fragmento de una conversación que se dio al inicio de la sesión de Nuevas Masculinidades)

Teniendo en cuenta lo anterior se evidenció que este ejercicio posibilitó que tanto estudiantes hombres como estudiantes mujeres pudieron plasmar en un acróstico y en una carta, cualidades que muchas veces les han sido negadas a sí mismos (estudiantes hombres) o a las figuras masculinas que están presentes en sus vidas (estudiantes en general). Esto según Morgade (SF), se relaciona con el estereotipo, ya que lo que rige estas construcciones tan sesgadas es básicamente la atribución reproducida que impide el relacionamiento entre las personas y se sustenta, además, en los deseos, rechazos y preferencias asociados a aquellas exigencias que recaen tanto en hombres como en mujeres.

Ejercicio No. 2⁴¹ Argumento dado⁴²

Este juego se propuso alrededor de la consciencia del cuidado entendido desde las preguntas ¿Cómo me cuido? ¿Cómo cuido? ¿Cómo me cuidan? El concepto está ampliamente referenciado en la descripción de las nuevas masculinidades ya que este permite concebir la construcción de hombres a los cuales se les otorgue esta asistencia.

⁴¹ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 8.

⁴² Juego adaptado del libro *Juegos teatrales* de Gina Agudelo. Pág. 172.

A este respecto se reconoce que el papel de cuidadora ha sido relegado sobre todo a las mujeres, negando así la posibilidad y consciencia de parte de los hombres hacia este concepto. “Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital” Morgade (Citado por García Suarez, SF)

Sin embargo la aplicación de este juego evidenció que existen posibilidades de no agresión, en la relación de estudiantes, en donde principalmente los hombre reconocen que tienen, no solo la capacidad de cuidar a sus compañeras sino de cuidar también a sus compañeros; aspecto que resultó significativo ya que fueron los mismos estudiantes los que atendieron desde sus experiencias nuevas caminos en pro de su construcción masculina.

EM: Los hombre pueden hacer la comida y cuidar a los hijos.

EH: Soy complejo, soy más serio, pienso diferente, nos soy machista. (Respuesta que dieron dos estudiantes en relación a las nuevas masculinidades al final de la sesión)

Se amplió por tanto en esta ruta la mirada que se tenía de los hombres como groseros, insensibles, deshonestos etc., -aspectos que se registraron en las primeras sesiones⁴³ a una que reconoció la capacidad que tienen los hombres de cuidar, respetar y valorar a los/as demás.

Juego No. 3 ⁴⁴Disculpas⁴⁵ (Acción sin razón)

Este ejercicio se planteó con el objetivo de que los hombres-adolescentes del curso verbalizaran, como lo propone Sáez (Citado por Reina, 2014), otras maneras de ser hombre. Una

⁴³ Revisar capítulo II

⁴⁴ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 9.

⁴⁵ Juego adaptado del libro *Juegos Teatrales* de Gina Agudelo Pág. 173

de estas, la posibilidad de dialogar de manera concienzuda con una mujer y reconocer parte del papel que ha jugado en la reproducción de su subordinación.

Al incurrir en la reflexión sobre el modelo tradicional de masculinidad y desde allí posibilitar una transformación, aunque fuese mínima de este modelo, a través de una disculpa, se recalcó aquello que expone Tobón (2001), acerca de las limitaciones que tienen muchos hombres de desarrollar aspectos que son considerados por la cultura como femeninos. Esto porque al expresar una disculpa por alguna situación incómoda o molesta que ocasionaron en algún momento a un hombre o a una mujer, no se inscribe en el cotidiano de las estudiantes y menos aún en el de los estudiantes.

Pese a que la posibilidad de disculparse no es propia, en las representaciones sociales del colectivo, en este juego particularmente fueron los hombres los que propusieron unas disculpas que a los ojos de sus compañeras fueron más reales y sinceras que las de las estudiantes. Así mismo uno de los estudiantes afirmó que los actos por los cuales se disculpó no volverían a ocurrir.

EH: yo le quiero pedir disculpas a una amiga muy especial. (A la DF) ¿Tengo que decir el nombre?

DF: si no quieres no tienes que hacerlo.

EH: que a pesar de lo que yo le hice, que fue pegarle ella me ha ayudado a mí en todo y nunca me ha dejado atrás y ya todos saben quién es.

DF: ¿La volverías a golpear?

EH: No, nunca. No sé por qué lo hice.

DF: ¿Saben porque es importante este ejercicio? Porque el lenguaje, la palabra construye realidad y si en este momento el compañero me dice “nunca la voy a volver a golpear”.

EH: Es porque nunca.

DF: Es porque nunca lo va volver a hacer. (Disculpa de un estudiante en el trascurso del ejercicio).

Al respecto las mujeres dijeron que:

EM1: La manera en que los hombres les piden disculpas a las mujeres me parece muy bonita. Tienen que caer en cuenta que uno sin el otro no es nada, tienen que estar juntos porque juntos son un complemento y así nos hizo dios, necesitándonos uno del otro. (Estudiante, comentario en facebook⁴⁶).

Me gusta mucho este vídeo pues se ve que hay muchos hombres que valoran a las mujeres y pues también como mujeres hay muchas que respetamos a los hombres. (Estudiante, comentario en facebook⁴⁷).

Juego No.4⁴⁸ Plato con agua⁴⁹

Este juego culminó la sesión de nuevas masculinidades integrando cada uno de los aspectos que se habían tocado en la misma. Se propuso abordar nuevamente la capacidad de cuidado que pueden tener los estudiantes hombres en el momento en que se les relega esta función. Así mismo se pretendió observar el comunicar sensaciones y sentimientos que devinieran de una experiencia no agresiva, sino por el contrario sensible. Y por último se buscó reflexionar sobre otras maneras de relacionarse con el otro, la otra y consigo mismos.

⁴⁶Ver carpeta tercer capítulo, anexo 15.

⁴⁷Ver carpeta tercer capítulo, anexo 15.

⁴⁸ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 10.

⁴⁹Juego adaptado del libro *Juegos teatrales* de Gina Agudelo Pág. 186.

A este respecto Tobón (2001) y Morgade (SF) exponen que es necesario aprender a relacionarse como seres esencialmente iguales, a celebrar la diversidad, a permitir el despliegue pleno de cada ser y sobre todo a ser libres. Libertad que deviene, sin embargo, de la reflexión sobre los acontecimientos históricos que posibilitan que se jueguen determinados roles en sociedad.

“Las denominaciones, apelativos, calificaciones, y juicios que se hacen de una persona no pueden entenderse como una revelación o una expresión de su identidad, sino como una acción social que contribuye de manera significativa con la construcción de la misma, proceso siempre presente y nunca acabado del todo”. (García, 2002, p.16).

Así, al visualizar que no a muchos estudiantes se les regó en agua, objetivo principal que tenían que lograr en el ejercicio, se pudo apreciar la decisión autónoma que tomaron de darse a sí mismos la posibilidad de otras formas de actuar. Esto constituyó una base para la configuración de una percepción de lo masculino, que no devino en la perpetuación de la virilidad apática al contexto, sino que se cuestionó esta construcción en pro de encontrar y hacer cosas diferentes a las instauradas por el mismo, fundamentalmente, cuidar simbólicamente aquello importante en sus vidas.

Tercera sesión: feminidades empoderadas

Solo por el cambio de una mujer, hacemos la diferencia.

(Comentario de una estudiante en el transcurso de la sesión de feminidades empoderadas)



Fotografía 2. Estudiantes del curso 802 representando lo que entienden por feminidades empoderadas

Esta sesión buscó acercar el concepto de *feminidades empoderadas* a los y las estudiantes para trascender la percepción de lo que significa ser mujer y así poderlo vivenciar y reconocer en lugares ampliados. Es por ello que las preguntas que rigen esta sesión son:

- ¿Qué son las Feminidades Empoderadas? ¿Cómo se puede reconocer y apropiarse este concepto en pro de la construcción de la personalidad de cada estudiante-mujer, a través del juego dramático?

Estas preguntas, que se dirigen principalmente a las mujeres del curso, se proponen para que estas tengan la capacidad de entender y hacer su construcción de identidad de género desde lugares que no propiamente les indiquen la debilidad, la maternidad, el espacio privado (principalmente el hogar) y la sumisión a las que muchas veces se ven conducidas; sino que también reconozcan la gran diversidad de maneras de ser mujer.

EM: Es cómo la mujer, sí tú te dejas manipular de un hombre, eso es no tener tu poder. Si yo quiero salir de mi casa, lo hago. En mi casa toca hacer el oficio y a mi hermano no le gusta lavar la loza y me dice, “es que usted es la mujer” y yo le digo, “con que sea mujer no lo voy a hacer por ti”. Y le digo, “tú eres un hombre pero ya cuando mi mamá no esté ¿Qué vas a hacer?”

Es Ms: ¡Eso! (Fragmento de una conversación que se tiene en el transcurso de la sesión de Feminidades Empoderadas).

Teniendo en cuenta esta posibilidad de construirse como mujer desde nuevos lugares, en esta segunda sesión se desarrollaron los siguientes juegos dramáticos:

Juego No. 1⁵⁰ Dramatización a partir de diferentes estímulos⁵¹

Este juego se propuso para que cada estudiante pudiera reconocer frases negativas que también lo/la han construido como persona, pero pese a que fueron hirientes en su momento, ahora tienen el poder de responder a ellas.

⁵⁰ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 11.

⁵¹ Este juego es adaptado del libro *Teatro, adolescencia y escuela: fundamento y práctica docente* de Graciela González. Pág., 129.

Lo anterior responde a lo que enuncia Tobón (2001) ya una persona con una alta autoestima, con conciencia clara de su valor y de su singularidad no permitirá que abusen de ella ni sentirá la necesidad de abusar de otros. Es así que el empoderar a cada estudiante para que responda frente a lo/la ha afectado en algún momento, le permite ganar un terreno que le estaba negado y romper barreras internas.

EM: No más al machismo, a la mujer se le respeta tal como se le respeta al hombre.
(Comentario de parte de una estudiante en el vídeo trabajado en esta sesión).

EH: Nos muestra que muchas veces estas frases destruyen nuestros sentimientos y muchos de ellos son dichos por familiares muy cercanos a nosotros, pero luego nos damos cuenta que estas palabras no son impedimentos para lograr lo que quieres ser o ser lo que quieres.
(Comentario de parte de un estudiante en facebook⁵²).

En este ejercicio se posibilitó que tanto estudiantes hombres como estudiantes mujeres pudieran reconocer que aquello que escucharon en un momento les limitó o les posibilitó construir su identidad de género. “Una identidad forma siempre parte de una cultura determinada y ésta es transmitida, entre otras formas, a través de gestos, palabras, comportamientos, emociones, así como los pensamientos, deseos e intenciones que nos trasmite esa cultura y esas personas” (Tobón, 2001, p.37)

Es así que al trabajar sobre el significado de la palabra en la construcción de identidad de género y poder reconocer sus implicaciones culturales e históricas se logra que el/la estudiante ingrese al mundo de lo que propone el género holístico, dado que se concibe su construcción personal como un proceso interdependiente y social que puede reflexionarse críticamente

⁵² Ver carpeta tercer capítulo, anexo 16.

permitiendo plantear relaciones alternativas que se manifiesten en actitudes incluyentes y respetuosas.

Juego No. 2⁵³ Príncipes protegidos y princesas empoderadas⁵⁴ (Situación en el espacio)

Estos juegos se propusieron en aras de vislumbrar conductas personales a través del uso del cuerpo tanto de las estudiantes mujeres como de los estudiantes hombres que configuran otros modos de relacionarse entre sí y con el espacio.

Esta propuesta se da a la luz de aquello que a su vez propone el Programa Nacional de Sexualidad y Construcción de Ciudadanías (2006-2007) de desarrollar competencias en hombres y mujeres para que no repitan los cánones tradicionales y construyan nuevas condiciones que propendan a la igualdad y la equidad entre las personas. Evitando con esto que las diferencias por el género sitúen, tanto a hombre como a mujeres, en condiciones de ventaja o desventaja frente a los/as demás personas en el desarrollo de determinadas acciones.

EM: el hecho de ser mujer no significa que seamos débiles, siempre nos deben tratar con igualdad; nosotras al igual que toda la sociedad tenemos el derecho a que nos valoren y respeten tal y como somos. (Comentario de una estudiante en relación a uno de los videos⁵⁵ que abordaban el tema).

EH2: Se trata de los machismos, pero me gusta como las mujeres se dan cuenta que ellas no son débiles y demuestra que nosotros los "hombres" estamos en igualdad de condiciones

⁵³ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 12.

⁵⁴ Este juego es adaptado del libro *Teatro, adolescencia y escuela: fundamento y práctica docente* de Graciela González. Pág. 107.

⁵⁵ Ver carpeta tercer capítulo, anexo 17.

que ellas. (Comentario de un estudiante en relación a uno de los videos que abordaban el tema).

Los/as estudiantes trabajaron alrededor de esta nueva categoría partiendo de la consciencia de que el empoderamiento, referido sobre todo al uso de la fuerza (aspecto principal a desarrollar) por parte de las mujeres, mucha veces se les está negado y por lo general se da cuenta de una reproducción de roles en la cual la mujer asume un papel pasivo y servicial, mientras que los hombres sostienen continuamente una posición de poder.

Con la aplicación del juego se evidenció en gran medida que las mujeres fueron reacias al uso de la fuerza y a tener que asumir el rol de protectoras, mientras que los estudiantes no confiaron en la protección que pudieron brindarle sus compañeras. Solo al final del ejercicio se pudo apreciar como los estudiantes cedieron un espacio para que sus compañeras los protegieran y estas a su vez se dispusieron de proteger desde su fuerza.

Esto constituyó una base para la configuración de una percepción de lo femenino, que no devino en la perpetuación de la debilidad y la sumisión, sino que se cuestionó esta construcción en pro de encontrar y hacer cosas diferentes a las instauradas por el contexto: una de ellas darle valor a las capacidades físicas con las que cuenta su cuerpo y con las que cuenta su decir.

Teniendo en cuenta la metodología que se propuso y los juegos que se aplicaron, se dio cuenta de la eficacia de los mismos, en la medida en que estos dejaban a la luz la posibilidad de entender el cuerpo y la palabra como lugares de reconfiguración de la identidad de género. Es así que el juego dramático y la experiencia teatral constituyen un panorama amplio que el/la adolescente puede tomar en aras de su construcción como agente social de cambio.

“La escena teatral permite la representación de variados roles; actúa como campo imaginario en el que se movilizan aspectos de la realidad externa y representaciones internas que se funden en ese juego de intercambios. Se construyen así representaciones de sí mismo, de su cuerpo en movimiento y de los otros, descifrando paulatinamente los enigmas que les plantea la vida, preparándose para sumir roles, laborales familiares y sociales” (Gonzales, 1998, p.29)

Cada juego proporcionó el intercambio de experiencias significativas, las cuales convocaron a los/as estudiantes a reconocer nuevas posibilidades de comprenderse en su contexto, comprender a los/as demás y así vivenciar su ser mujer u hombre desde los lugares ampliados como lo propone el género holístico.

Para mayor claridad de esto a continuación se expone, el análisis de la investigación el cual da cuenta de los aspectos del juego dramático que se hallaron relevantes en la configuración de identidad de género.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entender la etapa adolescente como lugar de cambio, tanto de las transformaciones internas como las externas, supuso entender esta investigación desde la oportunidad de significar el cuerpo y la palabra como lugares de configuración y reconfiguración del ser.

A continuación se exponen y analizan tres aspectos del juego dramático que esta investigación halló fundamentales para la configuración de identidad de género en la adolescencia, a saber: **representación, comunicación y trabajo en grupo**⁵⁶.

El análisis cada uno de estos aspectos se realizó a la luz de los siguientes lugares: las variables del cuestionario abierto⁵⁷ que se aplicó al inicio y al final de la segunda etapa del proceso; las categorías de observación y lo que aconteció en la aplicación de cuatro juegos dramáticos⁵⁸ y los comentarios que los y las estudiantes publicaron en el grupo creado en Facebook.

Así los aspectos de **comunicación y representación** se analizaron en la categoría *feminidades empoderadas* teniendo como base las variables de cuidado y respeto para **comunicación**, las de fuerza y seguridad para **representación**, y por último el aspecto del **trabajo en grupo** en la categoría *genero holístico* bajo las variables de relación en mi grupo y confianza en mi grupo.

⁵⁶ Estos aspectos fueron extraídos de manera implícita de la categoría de juego dramático que se encuentra en el capítulo I y el significado de cada uno de ellos se otorga en relación a la lectura que hacen las investigadoras de los mismos.

⁵⁷ Estas variables se sustraen de cada una de las categorías de observación que se plantearon en la segunda etapa del proceso dando cuenta de las características más relevantes, de las mismas que se desarrollaron en los juegos aplicados y la transformación que se dio en el proceso frente a la configuración de identidad de género. Ver carpeta cuarto capítulo anexo 2.

⁵⁸ Los juegos dramáticos seleccionados para el análisis de cada aspecto permitieron analizar de manera puntual su efectividad en el cumplimiento del objetivo de la investigación, ya que cada uno de ellos propició dinámicas que permearon tanto los saberes que se estaban departiendo como sus relación con las experiencias de los y las estudiantes, en relación a la configuración de su identidad de género.

Comunicación- feminidades empoderadas–seguridad y fuerza

El aspecto de la comunicación fue identificado por la investigación como uno de los más relevantes desde el juego dramático para la aporte a la construcción de la identidad de género en los/as estudiantes. Este sin embargo resultó más presente en la construcción de la identidad en la apropiación del concepto de feminidades empoderadas.

Este aspecto se entiende como un proceso que da lugar a la formación de relaciones de sentido, constituyendo así la trama de la vida social y proporcionando elaboraciones compartidas de la realidad (Vizer, 2003). Dichas relaciones de sentido y elaboraciones compartidas de la realidad, refieren específicamente a la capacidad para construir marcos conceptuales en conjunto, que permitan la interacción y comprensión del mundo y de sí mismos. De este modo, la comunicación refiere a compartir unas categorías que describen y ayudan a comprender la realidad, categorías que se amplían al entrar en relación, a través del juego dramático con otras formas de ser mujer que se distancian de las establecidas por la cultura.

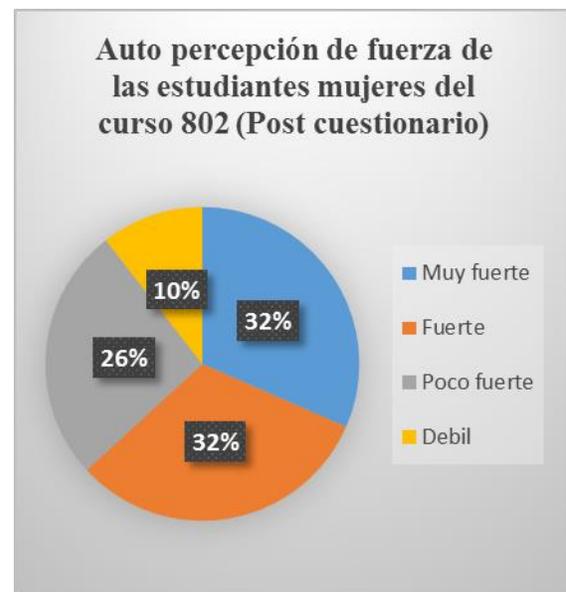
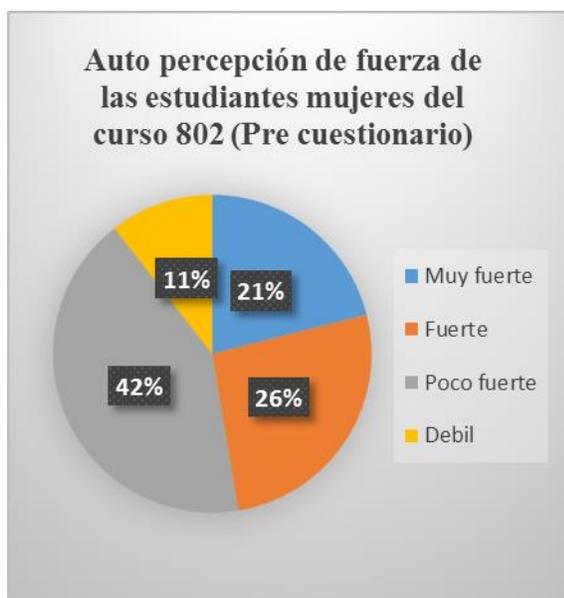
Así el aspecto comunicativo del juego dramático se encuentra en relación con la propuesta que brinda la categoría de las nuevas feminidades, donde la mujer empoderada se constituye a partir de la revalorización que hace de sí misma y de su feminidad; dándole a esta característica un significado que le permite construir una valoración y apropiación de su propio cuerpo y de su palabra.

Como apoyo para visibilizar esta transformación surgida a partir del aspecto de la comunicación en el juego dramático, resultó propicio identificar los cambios que se dieron en dos variables presentes en el cuestionario aplicado en la segunda etapa, a saber: fuerza y seguridad en sí misma. Estas variables se observaron más claramente en los siguientes juegos dramáticos: miro mi interior, los refranes, príncipes protegidos y princesas empoderadas y listas.

Es así que a continuación se da cuenta del cambio que cada uno de ella tuvo en el transcurso de la investigación. Cabe aclarar que el análisis de estas variables estará apoyado en las percepciones obtenidas en la aplicación de los juegos y reflejada en la voz de las propias estudiantes a través de sus comentarios en la plataforma del perfil de Facebook.

Fuerza⁵⁹

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *fuerza* en las estudiantes mujeres del curso 802



⁵⁹ Entendida como el reconocimiento de la capacidad física que tiene tanto el cuerpo como la voz en un contexto determinado. Es decir que se analizó la percepción y uso de la fuerza corporal y el tono de voz que tuvieron los y las estudiantes en cada juego propuesto

Gráfica: 1 Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres

Gráfica 2 Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres

Como se observa en las gráficas se produjo un aumento en la percepción de fuerza de las estudiantes mujeres del curso 802 al finalizar el proceso. Es así que en el cuestionario abierto que se aplicó en la segunda etapa se muestra un aumento de 11 puntos porcentuales en el número de mujeres que se perciben a sí mismas como muy fuertes y seis puntos porcentuales para quienes se perciben a sí mismas como fuertes. Por otro lado se produce una disminución de 14 y de un punto porcentual para las que se perciben poco fuertes y muy débiles respectivamente.

En términos generales se observó una transformación positiva de la percepción de la fuerza como parte de la construcción de su identidad, lo que puede estar relacionado con el trabajo realizado a partir de los juegos dramáticos aplicados, especialmente a partir de aquellos mencionados anteriormente ya que estos se trabajaron con la idea de brindar una experiencia en la que las estudiantes reconocieran su fuerza y construyeran un discurso sobre la misma. De igual manera se fomentó su uso en las actividades propuesta, no desde el uso violento de la misma sino desde el fomento de una igualdad de condiciones físicas y discursivas frente a los estudiantes hombres del curso.

Esta variable, sin embargo no se materializó como se esperaba desde el uso de la fuerza física en el trabajo corporal riguroso. En cambio se manifestó en trabajo que comprometía la voz, tanto en su dimensión física- tono de voz más fuerte y claridad en las palabras- como en su dimensión discursiva y participativa- argumentación crítica y mayor frecuencia en la intervención. Algunas estudiantes expresan la comprensión de la fuerza de la siguiente manera:

EM: las feminidades empoderadas son mujeres fuertes que quieren ser como ellas piensan, que son capaces de pensar por sí mismas y que rompen el estereotipo de sexo débil, por el contrario son el sexo fuerte. (Evaluación desarrollada al final del proceso).

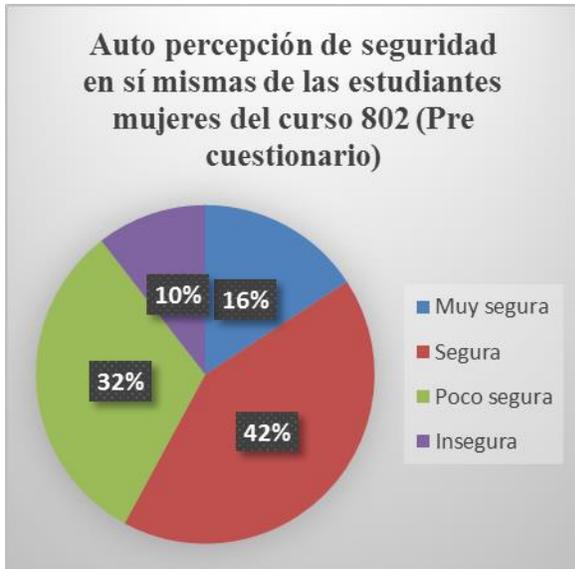
En sus voces hay una conceptualización de la fuerza que pasa por la apropiación e identificación de esa característica en dialogo con otras que determina otras formas de entenderse como mujeres ampliando su marco de referencia de lo femenino. Esto les permite construir su identidad de género en un espacio donde se expanden las formas de ser mujer. Desde estos lugares la fuerza se entiende con un empoderamiento que se da desde la comprensión de la fuerza femenina, al tiempo que se asume una posición crítica frente a la caracterización de la mujer y lo femenino como débil.

EM. [El video] nos muestra que muchas veces estas frases destruyen nuestros sentimientos y muchos de ellos son dichos por familiares muy cercanos a nosotros, pero luego nos damos cuenta que estas palabras no son impedimentos para lograr lo que quieres ser o ser lo que quieres. (Artes Escénicas 802, estudiante mujer, 2015)

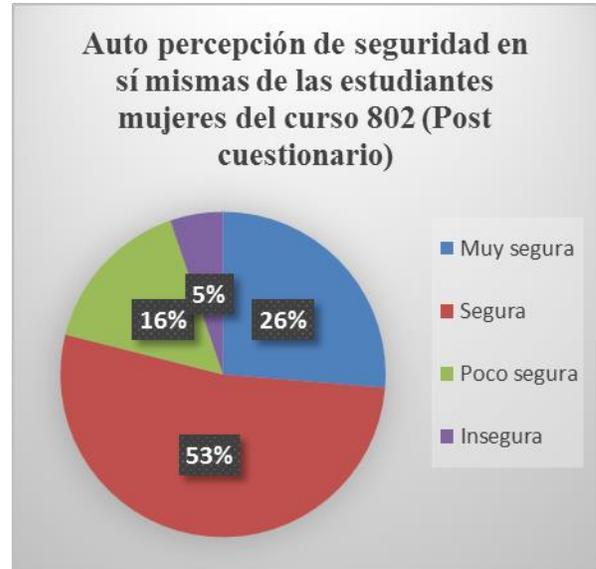
Las estudiantes conceptualizaron la fuerza de manera mucho más clara desde el discurso; en tanto en las acciones de los juegos se siente más cohibidas que sus compañeros hombres. Sin embargo la transformación desde el discurso, impulsado por el juego dramático, amplía su posibilidad de comunicar. Así el juego logra aproximar a la estudiante a un discurso que en ocasiones parece distante de su cotidianidad, principalmente a través de su representación en el juego y desde la palabra. Su participación en el juego construye un nuevo marco conceptual que es apropiado gracias a su aproximación desde la cotidianidad y desde el análisis a partir de las acciones del juego.

Seguridad en sí misma

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *seguridad en sí misma* en las estudiantes mujeres del curso 802



Gráfica 3: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres



Gráfica 4: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres

Como se observa en las gráficas se produjo un aumento en la percepción de seguridad en sí misma de las estudiantes mujeres del curso 802 al finalizar el proceso. Es así que en el cuestionario abierto que se aplicó en la segunda etapa se muestra un aumento de 10 puntos porcentuales en el número de mujeres que se perciben a sí mismas como muy seguras y 11 puntos porcentuales para quienes se perciben a sí mismas como seguras. Por otro lado se produce una disminución de 16 y de 5 puntos porcentuales para las que se perciben poco seguras e inseguras respectivamente.

Referido a ello se encuentra que si hay una diferencia notoria tanto en el aumento de la seguridad como en la disminución de la inseguridad, lo que puede estar relacionado con el hecho de que el juego teatral permitió que las estudiantes ampliaran el discurso propio frente a la configuración y reconocimiento de otras maneras de ser mujer, lo que construye dentro de sí mismas una seguridad al configurar un nuevo lugar de enunciación del sujeto, que les presenta un marco ampliado sobre sus posibilidad de reconocerse como mujeres y como personas valiosas en su contexto cultural. De nuevo esto se evidencia principalmente desde lo discursivo, como se observa en sus comentarios:

EM: Las feminidades empoderadas es sentirnos libres, únicas y ser felices con lo que anhelamos, sin dejar que nadie nos lo arrebate. Es ser como somos sin importar nada, es ser mujeres fuertes. (Evaluación desarrollada al final del proceso).

Es en este lugar que se establece la revalorización de lo femenino y se accede al control de los recursos simbólicos que visibilizan sus capacidades y protagonismo la sociedad. Esta valoración le permite romper barreras internas sobre sí mismas y se encuentra dentro de una educación para la toma de decisiones. De igual manera posibilita identificar el rol de la mujer en la sociedad desde una posición más crítica, cuestionar los aprendizajes de sumisión negación o dependencia y las lleva a convertirse en mujeres más empoderadas. Esto también es posible verlo desde sus opiniones en Facebook y la búsqueda autónoma de materiales para publicar en dicha plataforma.

EM: Un insulto que les dicen a las personas es de que corren, lanzan, luchan etc., como niñas, pero no es así, las niñas pequeñas también nos demuestran que no son débiles, que pueden lanzar, correr o luchar como cualquiera y que hasta pueden ser más fuertes que los hombres y los niños, por eso no hay que juzgar a las niñas que porque se ven débiles no le podemos pasar por encima. No. No pueden pensar eso. Así que mujeres, niños, hombres no juzguen no

discriminen, no sean machistas, hombres tomen conciencia. (Artes Escénicas 802, estudiante mujer, 2015)

EM: Me gustó mucho el vídeo. Me da a entender que no solo los hombres hacen el machismo posible, sino que también las mujeres. Porque cuando en el vídeo le piden a una mujer que corra como niña ellas mismas se están discriminando porque ese es el punto de vista de muchas personas. Simplemente digo que la culpa del machismo es de las mujeres porque ellas piensan que no pueden ser igual o mejor que los hombres y deberíamos tomar este vídeo como ejemplo de que las mujeres pueden alcanzar todo lo que se proponen. (Artes Escénicas 802, estudiante mujer, 2015)

Gracias a que el empoderamiento de las mujeres es un discurso circulante más amplio, las estudiantes mujeres lo identifican y se identifican con esta postura con una alta frecuencia. Es un discurso que se encuentra más visible. Sin embargo, el posicionamiento en ciertas esferas discursivas no garantiza en ninguna medida que se produzca una ampliación del marco conceptual a través del cual se comprende la realidad, acción implícita en nuestra idea adoptada de comunicación. En esta investigación en tanto, se logra dar un primer paso en la ampliación de dichos marcos de conceptualización, avance que se encuentra estrechamente relacionado con la potencialidad comunicativa del juego dramático, al ser experiencial y al situar el discurso en la cotidianidad del aula de clase.

Cabe resaltar aquí que el discurso tuvo un giro no hacia la victimización sino más hacía la potenciación de la fuerza en el discurso dando lugar a una nueva comprensión de una feminidad empoderada desde la fuerza y la seguridad en sí misma. El juego dramático acercó el discurso de las feminidades empoderadas a la vida de cada estudiante permitiéndole situarse en un rol nuevo, construido a partir del trabajo en su propia fuerza y su seguridad en sí misma, a través del empoderamiento sobre todo desde las palabras.

Así estos resultados señalan que es necesario, en el trabajo desde las feminidades empoderadas, encontrar la manera para equiparar los lugares desde los que parten las estudiantes en sus trayectorias de empoderamiento respecto a los hombres y potenciar en mayor medida aspectos de la fuerza y la confianza en sí mismas que involucren el cuerpo, ya que este sigue dejándose al margen de los procesos de construcción de mujer.

La comunicación como aspecto del juego dramático ubica a las estudiantes en una dinámica de intercambio de opiniones que nutren su propia construcción de identidad y les permite reflexionar alrededor de la construcción de otros/as. Compartir públicamente lo que se piensa de los/as demás y de sí misma conduce a las estudiantes a valorar positivamente algunos aspectos que antes no tenían en cuenta (percepción de la seguridad en sí mismas) y a reevaluar otros que se consideraban estáticos (percepción de la fuerza).

Representación - Nuevas Masculinidades – Cuidado y Respeto

El aspecto de la representación en el juego dramático se analizó entendiéndolo como el factor que interviene en la expresión de un modo espontáneo y orgánico, a través de la interacción significativa de cuerpos y lenguajes que la situación dramática propone para la puesta en escena. En otras palabras la representación se entiende como la acción que lleva a los estudiantes a asumir roles que les implican una lectura de las maneras de caminar, de ver, de sentir y de hablar de otros y otras. (Eisnes & Mantovani, 1997)

La idea de ser alguien que no se es, a través de la incursión en situaciones de ficción, responden a la propuesta de la categoría de las nuevas masculinidades donde el hombre se constituye desde el reflexionar y cuestionar las relaciones existentes de género, al tiempo que busca dinámicas donde pueda transformarse y construirse desde y a través de relaciones más equitativas. La experiencia que genera la representación le permite que el uso de su cuerpo y de

su palabra como hombres, pueda modificarse y salir del estereotipo de hombre violento y agresivo que la sociedad le promueve en determinadas formas de masculinidad.

Estas posibilidades de nuevas construcciones de masculinidad se identificaron a través la valoración de los cambios que se dieron en dos variables presentes en el cuestionario aplicado en la segunda etapa, a saber: cuidado y respeto. Estas variables se observaron más claramente en los siguientes juegos dramáticos: acróstico y carta al género masculino, roles, plato con agua. Es así que a continuación se da cuenta del cambio que cada una de ellas tuvo en el transcurso de la investigación. Cabe aclarar que el análisis de estas variables estará apoyado en las percepciones obtenidas en la aplicación de los juegos y reflejada en la voz de los propios estudiantes a través de sus comentarios en la plataforma del perfil de Facebook.

Cuidado

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *cuidado* en los estudiantes hombres del curso 802



Gráfica 5: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para hombres

Gráfica 6: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para hombres

Como se observa en las gráficas la percepción de cuidado de los estudiantes hombres del curso 802 se mantiene para las percepciones de muy cuidadoso y cuidadoso y por otro lado se produce un aumento en la percepción de poco cuidadoso de 11 puntos porcentuales y una ausencia de los que se perciben descuidados.

En términos generales no se observó una gran transformación en la percepción de cuidado por parte de los estudiantes, salvo en la desaparición de la percepción de descuidado, lo que puede estar relacionado con el trabajo realizado a partir de los juegos dramáticos aplicados. Especialmente aquellos mencionados anteriormente ya que estos se trabajaron con la idea de que esta experiencia brindara elementos para que los estudiantes reconocieran que la acción de cuidar poco tiene que ver con el poco reconocimiento social que tienen estas labores y su distancia frente a la construcción de lo masculino. Estar en la capacidad de ofrecer un buen trato a las personas crea nuevas relaciones de sentido que los comprometen desde otras formas de ser y hacer.

Esta variable, sin embargo no se materializó sustancialmente como se esperaba desde el reconocimiento del cuidado hacia otros hombres en el trabajo corporal y verbal. En cambio se manifestó en el cuidado hacia la mujer y la no violencia contra esta, aspecto que resulta positivo visto desde la categoría de las nuevas masculinidades, pero que deja de lado el entender que el cuidado en los hombres también es posible entre el mismo género.

A este respecto los estudiantes argumentan que es muy valioso pensarse como hombres que cuidan a las personas que los rodean, especialmente a las mujeres, recalando con esto la importancia del lenguaje que se usa para otorgar cuidado. Ejercicios como el plato con agua y acróstico y carta al género, los cual proponía la representación como vía de desarrollo de la actividad, permitieron a los estudiantes entender la importancia del cuidado tanto hacía lo propio como hacia lo ajeno, y ser capaces de expresar palabras positivas que comprometían la sinceridad, la responsabilidad y la generosidad.

Esto se evidencia en sus materiales de trabajo, como por ejemplo los acrósticos: A mi papá:

H onesto

O rdenado

M as

B ueno

R espetuoso

E increíble

(Resultado del juego acróstico y carta al género masculino).

Desde la representación los estudiantes se abrieron camino hacia nuevas posibilidades de ser hombre, así como el ejercicio constante del análisis crítico de los videos mostrados en la plataforma de facebook permitió ver la transición de los estudiantes, apoyando de manera sustanciosa la manera en que se interpretaba los ejercicios del juego dramático propuestos en clase.

EH: Este vídeo estuvo grandioso, muestra que algunos hombres muestran respeto por la mujer se disculpan por sus errores durante largo tiempo. Muestra que no hay que ser rencorosos que por más daño o dolor hay que ser tolerantes, y que en algunas familias que como el hombre se cree superior a la mujer eso para nosotros es como que debemos mandar mas pero eso toca cambiarlo. A mí me gustó mucho pues en él se ve como los hombres piden

perdón por cosas que les hicieron a las mujeres pues han entendido que a las mujeres no se les pega, no se le maltrata verbalmente ni mucho menos físicamente entonces me gusto por eso.

Respeto

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *respeto* en los estudiantes hombres del curso 802



Gráfica 7: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para hombres



Gráfica 8: Resultados del cuestionario abierto No. 2 que se aplicó en la segunda etapa para hombres

Los resultados muestran que los estudiantes en el post cuestionario tuvieron un aumento de un 1% para quienes se consideran muy respetuosos, un 23 % de aumento para quienes se consideran respetuosos, una disminución de 12 punto porcentuales de quienes se consideran poco respetuosos y de un 11% para quienes se consideran irrespetuosos. Estos resultados muestran que

a través de los juegos dramáticos se lograron modificar sus percepciones del respeto y como pueden ser respetuosos con los demás.

Así mismo les llevó a entablar relaciones de sentido que estuvieran directamente relacionadas con la capacidad de entender la diferencia que habita en las demás personas desde el respeto. En los juegos propuestos se posibilitó la apertura de la mirada sobre los estereotipos respecto al género ya concebidos y poder hablar de ellos desde lugares más críticos, donde la palabra propuso discusiones respetuosas para lograr entender al otro desde la realidad propia.

Por lo anterior a continuación de muestra una de las apreciaciones que surgieron respecto al juego dramático Roles:

DF: en este momento todos y todas nos vamos a sentar como se sienta un hombre.

(Cada estudiante asume una posición estereotípica del sentarse como hombre: abriendo las piernas y apoyando los codos en las rodillas, con las manos en los bolsillos o dentro del pantalón, desgonzado, etc.).

DF: ahora nos vamos a sentar como se sienta una mujer.

(Cada estudiante asume una posición estereotípica del sentarse como mujer: cruzando las piernas, con la espalda erguida, etc.).

EM: (A otro compañero).No, así no se sientan las mujeres. (El estudiante estaba sentado como normalmente se sienta).

DF: ¿No? ¿Entonces cómo se sientan?

(La estudiante asume la posición estereotípica y su compañero la imita).

DF: Ahora nos vamos a sentar como se sentaría una persona transgénero.

EM: ¿Qué es una persona trasgénero?

(La DF explica el término)

DF: Ahora, que ya sabemos que significa la palabra, nos vamos a sentar como se sentaría una persona transgénero.

(Los/as estudiantes se miran)

EH: pues normal.

Por lo anterior hablar de respeto supuso que el estudiante representara otros roles que lo comprometían abrir la mirada desde la cual leía a las demás personas, estas representaciones generaron nuevos discursos, los cuales estaban permeados del entendimiento de otras posibilidades de existencia, para entender la experiencia ajena y sus propias formas de ser. Que los mismos estudiantes abogaran, por la necesidad de buscar otros lenguajes diferentes a la violencia física y el insulto permitió, a través de las representaciones dramáticas, construir en los estudiantes la posibilidad de albergar la voz de nuevos hombres, tratando de entender el respeto como cohesionador de comunidad y tolerancia. A continuación de muestra una de las apreciaciones frente al juego dramático: argumento dado.

DF: Ahora nosotros acá en el salón vamos a hacer el mismo experimento. Dos chicos al frente chico- chico. (Uno de los estudiante accede de manera voluntaria otro sale por solicitud de la docente en formación). Se van a parar acá y solamente se van a mirar. (Se sitúan en la mitad del salón)

(Risas de parte de los demás compañeros, en la palabra mirar)

DF: (A uno de los estudiantes) Le va a decir algo a su compañero, lo más insultante que pueda decirle.

EH1: ¿Se pueden decir groserías?

DF: Sí.

EH2: ¿Por qué? (La pregunta va en relación al por qué le tiene que decir una grosería al compañero).

DF: Porque yo digo. ¿Se la dice o no?

EH2: No

DF: Entonces usted (al otro compañero). Le va a decir algo a su compañero, lo más insultante que puedas decirle.

EH1. No.

DF: Estoy esperando.

EH2: No profe.

DF: Gracias, pueden sentarse.

El juego dramático posibilita que se realice un proceso de introspección en el cual el jugador pueda expresar de un modo más espontáneo y orgánico las concepciones que tiene de su construcción como hombre. Allí la representación cohesionan lo verbal y lo corporal en un curso de acciones que se dirigen a la puesta en escena y sitúan el pensamiento del estudiante a la luz del género.

Estos elementos invitan a profundizar en la aplicación de juegos dramáticos que promuevan la construcción de otras representaciones sociales en aspectos tan complejos como el del cuidado, que lleven a formular posibilidades fuera de lo establecido culturalmente en donde el ser tierno, cuidadoso, sensible, etc. es posible, y que ser o no ser las anteriores cosas no los desconstruye como hombres.

En la medida en que se establece esta posibilidad de ser, en escena, es posible configurar otros aspectos y espacios que han sido invisibilizados culturalmente; y su posterior reflexión permite a los estudiantes asumir nuevos lugares y nuevas posturas del ser hombre y buscar en ellas una constante necesidad de cambio frente a la manera en que estas son leídas por el contexto. Esto entendiendo la palabra como lugar de acción para establecer relaciones de sentido que los comprometan con nuevos modos de entablar conversaciones con el otro y la otra. A su vez hablar de un cuerpo que sea receptivo frente a las situaciones de su contexto inmediato,

supone pensar en hombres que estén en la capacidad de sentir, hablar y comportarse bajo otras dinámicas de respeto por ellos mismos, y por las personas que los rodean.

Trabajo en grupo- género holístico–relación con el grupo y confianza en el grupo

El aspecto del trabajo en grupo fue identificado por la investigación como uno de los más relevantes desde el juego dramático para la aporte a la construcción de la identidad de género en los/as estudiantes. Este aspecto se relaciona con la categoría socio-constructivismo refiriendo con esto a la importancia del contexto donde los y las estudiantes se educan y adquieren significados particulares para la construcción de relaciones sociales, a la par que se construye una conciencia individual sobre cómo ser hombre y cómo ser mujer.

Estas relaciones de sentido y elaboraciones de una conciencia individual responden a la propuesta presentada desde la categoría de género holístico, donde lo que se entiende como femenino y masculino hace parte de una construcción que se da a través de los intereses y visiones de ser que se medían en una cultura determinada, en este caso en un grupo determinado.

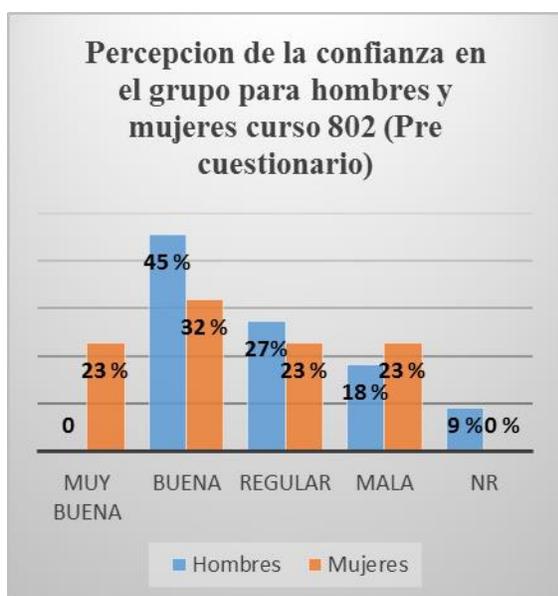
Es así que el género holístico se constituye a partir de las características de la mujer empoderada y de las nuevas formas de ser hombre, expuestas anteriormente, e integradas en el trabajo en grupo. Esto se establece como el pilar principal desde el cual se amplían y posibilitan diversos y variados caminos en la búsqueda de una propia identidad.

Para esta investigación se identificó las transformaciones inscritas en la comprensión del género holístico a través la valoración de los cambios que se dieron en dos variables presentes en el cuestionario aplicado en la segunda etapa, a saber: relación con mi grupo y confianza en mi grupo. Estas variables estuvieron mediadas por los siguientes juegos dramáticos: dar y recibir, el

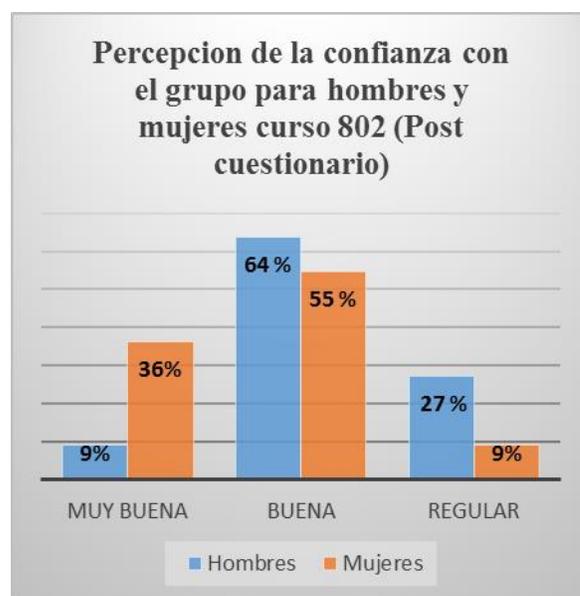
debate, disculpas y dramatización a partir de diferentes estímulos. A continuación se da cuenta del cambio que cada una de las variables tuvo en el transcurso de la investigación.

Confianza en mi grupo

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *Confianza en el grupo* en los/as estudiantes del curso 802.



Gráfica 9 Resultados del cuestionario abierto #2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres y hombres



Gráfica 10 Resultados del cuestionario abierto #2 que se aplicó en la segunda etapa para mujeres y hombres

Como se observa en las gráficas se produjo un aumento en la percepción de la confianza en el grupo que para las estudiantes mujeres fue del 13% y para los hombres del 9%, buena con un aumento del 18% para las mujeres y del 19% para los hombres y la percepción de regular se

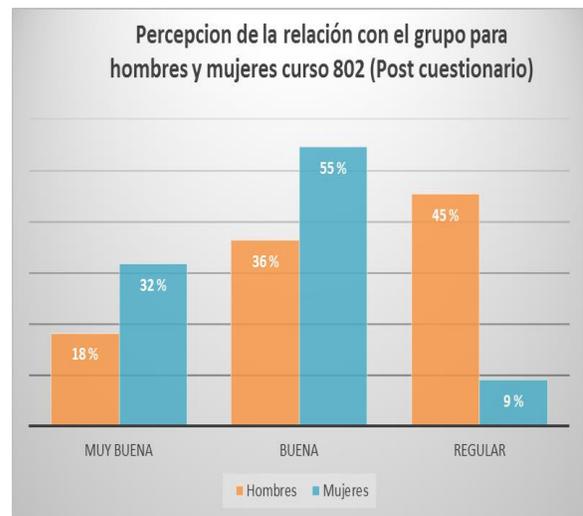
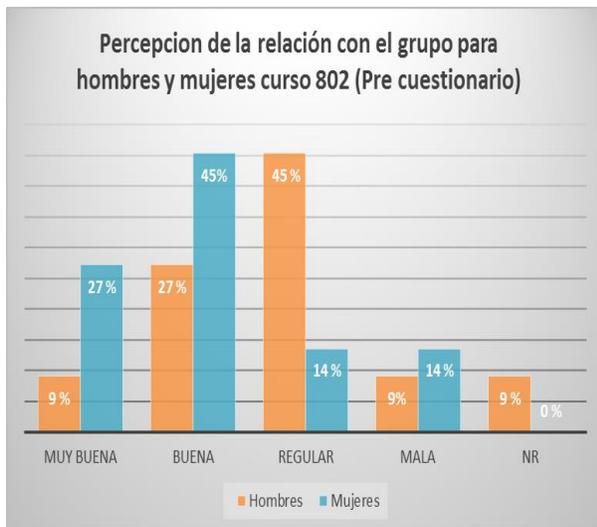
mantuvo para los hombre y disminuyó para las mujeres en un 14%. La percepción negativa disminuyó para el total de los estudiantes dejándole sin respuestas.

La confianza permitió que cada estudiante se empoderara desde el grupo, descubriendo nuevas formas de configurar su identidad de género que se ubicaban en marcos conceptuales reconocidos y aceptados por el grupo. Así, las construcciones de los discursos y las acciones de las feminidades empoderadas y las nuevas masculinidades, se vieron reafirmadas en el consenso grupal tanto por estudiantes mujeres como por estudiantes hombres.

La confianza aumento logrando el espacio propicio para comprender que existen varias posibilidades de construcción de la identidad de género y nutrió los conceptos de masculinidades y feminidades; principalmente por la acción del juego dramático que brindo la posibilidad de compartir experiencias, criterios y reflexiones.

Relación con mi grupo

A continuación se muestran los resultados del cuestionario abierto No. 2 para la variable *relación en el grupo* en los/as estudiantes del curso 802



Gráfica 11 Resultados del cuestionario abierto #2
que se aplicó en la segunda etapa para mujeres y
hombres

Gráfica 12 Resultados del cuestionario abierto #2
que se aplicó en la segunda etapa para mujeres y
hombres

Como se observa en las gráficas se produjo un aumento en la percepción muy buena frente a la relación del grupo que las estudiantes mujeres fue del 5% y para los hombres del 9%, buena con un aumento del 9% para las mujeres y del 10% para los hombres y la percepción de regular se mantuvo para los hombre y disminuyó para las mujeres en un 5%. La percepción negativa disminuyó para el total de los estudiantes dejándole sin respuestas.

Teniendo presente que la relación con el grupo que tenían los y las estudiantes desde un principio era buena se puede decir al respecto que esta posibilitó en gran medida la disposición al desarrollo de la propuesta de investigación. Sin embargo es necesario reconocer que dadas las características que se abordaron en los anteriores análisis (representación y comunicación) existen aportes particulares tanto de hombres como de mujeres que demuestran que, aunque holística, la percepción de trabajo en grupo será diferente para unos y otras. A este respecto una estudiante mujer comenta:

EM: Gracias por todo lo que nos enseñaste, por mi parte aprendí que para cada sí o no hay que tener una justificación, que antes de rechazar a alguien primero debo ponerme en sus zapatos, y eso te lo debo a ti!

Se evidenció así que el trabajo en grupo genera una interdependencia entre los/as estudiantes que participan en el juego dramático, primero desde el entenderse a sí mismo/a, y segundo a través de la comprensión de cómo está construido el grupo. El reconocimiento de las voces y

cuerpos de los/as que participaron en el juego y a su vez el reconocimiento de que su presencia y opinión son fundamentales para la construcción personal. De este modo se develó desde la confianza en el grupo y la relación con el grupo que por ser estos aspectos que permitieron entablar relaciones significativas con el otro/a; son aspectos para explorar en la configuración de identidad de género.

De acuerdo a los resultados de la investigación se puede inferir que la construcción que se realiza, a través del trabajo en grupo, es la de un engranaje de conceptos que permiten al adolescente dialogar y reflexionar la relación que existe entre su mundo interno y el mundo externo. Lo cual construye estructuras de conocimiento y permite entender los conceptos (en este caso particular de género holístico, nuevas masculinidades y feminidades empoderadas) que conciben, finalmente, la configuración de identidad de género desde lugares ampliados.

Así las formas de reconocer las construcciones diversas de género toman un lugar importante en el trabajo en el grupo donde el otro/a, se constituye como protagonista ya que “yo”, como jugador/ra puedo reconocerlo/la y darle así una significación a lo que dice y hace; a su vez que “yo” me hago protagonista a los ojos de ese/a otro/a que me significa. (Boal, 1975).

Desde la afirmación que hace Gonzales (1998) del nacimiento en la etapa adolescente de la necesidad de realizar nuevos registros en el proceso de pensamiento y por ende en la reconstrucción de la subjetividad, se encontró que el juego dramático posibilitó la lectura crítica de las experiencias que circulaban en el contexto, y por ende una reflexión más concreta respecto a lo que configuraba como hombres o mujeres de cada estudiante, particularmente en el aula de clase.

Así el hablar del género desde el juego dramático, posibilitó pensar la identidad de desde otras perspectivas, que construye a los/as estudiantes en relación a unas experiencias concretas frente

a su grupo de pares; entendiendo que el juego dramático por medio de sus dinámicas permite atravesar, las experiencias íntimas y ponerlas a disposición de su contexto.

El teatro facilita la confianza en sí mismo cuando puede superar las torpezas e incoordinaciones propias de esta etapa, la extrañeza y vergüenza que le produce al adolescente su cuerpo. El mostrarse ante los demás agudiza los conflictos con sus tendencias exhibicionistas, que son gradualmente canalizadas. (Gonzales, G. 1998: 29)

Por lo anterior, la comunicación, la representación y el trabajo en grupo fueron elementos sustanciales en la configuración de identidad de género en la medida que situaron la experiencia teatral vivenciada a través del cuerpo y la palabra, como el medio más completo para que el sujeto expresara de una manera más espontánea las experiencias que lo permearon en la configuración de su identidad de género.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permitió hacer uso de los conocimientos aprendidos a lo largo de la licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, los cuales sustentados a la luz de unas reflexiones teóricas, contribuyeron a construir nuevas dinámicas que permitieron a las investigadoras pensarse el teatro como vehículo de transformación en las conductas que tienen los/as estudiantes en la escuela, respecto a su construcción de identidad de género.

Por tanto a continuación se exponen las conclusiones a la que se llegó después el proceso realizado:

- Se reconocieron tres aspectos del juegos dramático –comunicación, representación y trabajo en grupo- como vehículos para la configuración de identidad de género en la adolescencia, ya que posibilitaron que los/as estudiantes estuvieran en la capacidad de reconocer sus propias cualidades, y definir aquello que los constituye como seres humanos valiosos. Lo que supuso un cambio en la manera en la que entendían, comprendían y leían de manera crítica su propia construcción como hombres o mujeres y la de sus pares.
- La representación interviene como un vehículo movilizador de reflexiones, ya que le posibilita al adolescente ingresar de manera inconsciente en el desarrollo de la actividad y desde allí adquirir nuevas capacidades y saberes de sí mismo/a y de su grupo de pares; además de posibilitar una cantidad experiencia creativas y de exploración del tema que la escuela, por sí misma, no permite que se den.
- La comunicación es importante en la medida en que genera espacios dentro de los escenarios educativos, donde el adolescente interviene de manera directa en los procesos

que se están llevando acabo de forma activa y propositiva. Esta aporta a la construcción de sujetos que están en la capacidad de proponer, sugerir, intervenir, reformular y reflexionar; permite pensar en hombres y mujeres que se preocupan por el espacio que habitan y la manera en que este espacio los configura

- El trabajo en grupo, desde la perspectiva en género, posibilita que el adolescente logre percibir su construcción personal (hombre o mujer) y su manera de configurar relaciones de sentido con el mundo que lo rodea y su mundo interior, se transformen a un nuevo plano.
- Es fundamental que los/as docentes en artes escénicas piensen su rol, en una relación de enseñanza- aprendizaje, en la construcción de la identidad de género mediante la reflexión constante con sus estudiantes, idealmente desde la construcción del género holístico.
- Es menester buscar en la escuela espacios que permeen las situaciones cotidianas de los/as estudiantes, en las cuales se indague por la construcción de un rol reflexivo desde el ser hombre y ser mujer, que partan de la expresión verbal y gestual, posibilitando así la comprensión del papel que se juega en el mundo y el papel que a su vez juegan otros/as en relación al género

REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Cota Cundinamarca. (2014-2015). *Indicadores Cota Cundinamarca, Gobierno en línea*. Recuperado de: <http://www.cota-cundinamarca.gov.co/indicadores.shtml#poblacion>
- Alcaldía Municipal de Cota Cundinamarca. (2012) *Plan de Desarrollo Cota Cundinamarca (2012-2015)*. Recuperado: http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/C/cota_-_cundinamarca_-_pd_-_2012_-_2015/cota_-_cundinamarca_-_pd_-_2012_-_2015.asp
- Barrera, M. (SF). *¿Holística?* Recuperado de de: <http://www.telurium.net/PDF/holistica.pdf>
- Boal, A. (1975). *Ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Argentina: Editorial Crisis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1999). *Género en disputa*, Barcelona, Paidós
- Cantor, E. (2008). *Homofobia y Convivencia en la Escuela*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Castellanos, G. (2008). Sexo, género y feminismo. Tres categorías en pugna. *Gênero Revista Do Núcleo Transdisciplinar De Estudos De Gênero. Volumen (9), pp 223-252*.
- Colegio Departamental Enrique Pardo Parra. (2012). Presentación Foro Educativo Provincial Sabana Cajica. Recuperado de: <https://prezi.com/ne7tiglgaza7/presentacion-foro-educativo-provincial-sabana-centro-cajica-2012/>
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2000). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consejo Municipal de Cota, (Mayo 09 de 2014) Acta N. 1000-01.3-22: Alcaldía Municipal de Cota Cundinamarca.

- Congreso General de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8: Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, Gedisa.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- García, A. (2008). *Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos*. Recuperado de: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8459.pdf>
- García, C. (2002). *Edugénero: Género y educación. Herramientas Conceptuales*. Bogotá: Universidad Central.
- Gonzales, G. (1998). *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamento y práctica docente*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar Básica y Media*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-172594_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos>
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Resolución 3353 de 1993*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172453.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (SF). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de la Protección Social. (2003). *Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20SALUD%20SEXUAL%20Y%20REPRODUCTIVA.pdf>

- Moreno, C. (2003) *El mundo de los adolescentes*. México D.F: Trillas S.A.
- Morgade, G. (SF) *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/ninas_ninos_escuela_morgade.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *La salud de los adolescentes*. Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Prada, H. (1997). *Estado del arte de los proyectos escolares en educación sexual*. Santa Fe de Bogotá: Serie Estudios.
- Reina, C. (2014). *Nuevas masculinidades: la igualdad de género construida desde los hombres*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/andalucia/Nuevas-masculinidades-igualdad-construida-hombres_0_232376857.html
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2004) *Piaget, Vigotski y Maturana Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, M. (2012). *Mujeres de una pieza*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/24/cultura/1330098439.html>
- Schickendantz, C. (2007). *Feminismo, género e instituciones: cuerpos que importan, discursos que (de) construyen*. Argentina: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Servicio de Innovación Educativa. (2008). *El método de caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid
- Soma, L. (2013). *El estudio de casos. Una estrategia de construcción del aprendizaje*. Buenos Aires Recuperado el 19 de noviembre del 2015 de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8832&id_libro=430
- Soto, G. (2013) *Nuevas masculinidades o nuevos hombres nuevos: el deber de los hombres en la lucha contra la violencia de género*. Recuperado de

<http://revistascientiahelmantica.usal.es/docs/Vol.01/06.-Nuevas-masculinidades-o-nuevos-hombres-nuevos.pdf>

- Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Tenti, E. (2019). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Tobón, C. (2001). *Niña azul niña rosa. Reflexiones sobre el enfoque de género en el proceso de formación de niños y niñas*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Vallejo, M., Ibáñez, F., y Romero, E. (1999). *La sexualidad en la Escuela: "El amor eres tú"*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico.
- Vizer, E. (2003). *La trama invisible de la vida social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, O., y Gina, P. (2006) *Juegos Teatrales. Sensibilización, improvisación, construcción de personaje y técnicas de actuación*. Bogotá: Artísticamente Magisterio.
- Prieto, A. (2012). Programa de gobierno “Somos una sola Fuerza” 2012-2015. Recuperado de: <http://cota-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33346131623131393836616465316230/programa-de-gobierno-somos-una-sola-fuerza.pdf>
- Balbontín, C. (2008). *Mujeres, imaginario corporal y prácticas sexuales. Vivencias de la corporalidad y el erotismo*. Portal de revistas de la universidad de Chile. Recuperado de 2014 de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/viewFile/12307/12631>
- Bermúdez, I. (2012). *Concepto de cuerpo en las estudiantes de décimo grado del colegio IDIPRON “La 27 Sur” en Bogotá a partir de seis ejercicios teatrales*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bermúdez, A., y Cortés, F. (2011). *Cultura Institucional del cuerpo*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Canclini, G. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.
- Carvajal, M, Tellez, L, & Torres S. (2008) *Análisis comparativo de los comportamientos y manifestaciones agresivas que afectan las relaciones interinstitucionales entre los estudiantes y docentes de las instituciones educativas departamentales Escuela Camilo Torres y Colegio Enrique Pardo Parra del municipio de Cota*. (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.
- Castorina, J., Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas de la obra de Vygotsky*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*, Madrid: Siglo XXI editores.

- Garzón, J., Alfonso, M., Arenas, E., & Sepulveda, C. (2008) *Manifiesto en 27 tonos por la autonomía de la educación artística*. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/97>
- Hall, S. & Du Gay, P. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. (1999). *Introducción al estudio de caso* Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Marcus, J. (2011) Apuntes sobre el concepto de identidad. En: *Intersticios, revista sociológica del pensamiento crítico* Vol 5. Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, V. (2006) *Problemas sociales de género en el mundo global*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- Montenegro, M., Ornstein, C., & Tapia, P. (2006). *Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino*. Scielo, *ActaBioethica*. Recuperado de 2014 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726569X2006000200004&script=sci_arttext
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente. Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Revista EccoS, Vol 9* Pág 435-463. Sao Paulo.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Editorial Revolución.
- Sin autor (1986). *Sexo: en los niños*. Bogotá: Cinco Cultura y entretenimiento.
- Vargas, E., Ripoll, K., Carrillo, S., Rueda, M. & Castro, J. (2011). “Hablemos claro: ¿qué son las orientaciones sexuales diversas?”. En *Experiencias familiares de padres y madres con orientaciones sexuales diversas: aportes de la investigación*. Bogotá: Uniandes.
- Velázquez, M. (2011). *Cuerpo e imagen. Acerca de la construcción de imaginarios sociales sobre cuerpo, derechos e infancia*. Scielo, Anuario de investigaciones. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100050