

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Loren Valentina Cruz Ramírez

Cod: 2018277011

Tutora: Carolina Merchán Price

Ni más ni menos, es así como aprendemos. Situaciones de representación cortas.

Teatro para el aula, libertad de expresión y equidad de género

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han hecho parte de este largo y maravilloso proceso, hoy por hoy solo puedo agradecerle a cada uno por su amor y apoyo infinito.

Este pequeño pero significativo logro va dedicado para ti mamá, Yubercid Ramírez Pinilla, quien con tu amor infinito has iluminado mis pasos desde el más allá. Mientras viva, tú también vivirás para siempre en mi recuerdo, este logro es nuestro.

A mi familia, amores y mejores amigos quienes han sabido apoyarme de la mejor manera en los momentos de desesperanza.

A mi gata y mascota Lía, quien sin siquiera saberlo ha sido el apoyo y la motivación para siempre seguir adelante.

Y, por último, pero no menos importante, a mi tutora, maestra y amiga Carolina Merchán, quien con mucha paciencia y conocimiento ha sabido guiarme de la mejor manera por el camino adecuado. Siempre tan resiliente y bondadosa, gracias, gracias.

- “La gratitud convierte lo que tenemos en suficiente. Es la señal de las almas nobles”

- Esopo

Contenido

1 INTRODUCCION.....	6
2 JUSTIFICACION.....	9
2.1 Distribución de roles y oficios sesgados por costumbres.....	12
2.2 La libertad de expresión transgredida por los micromachismos en el aula.....	13
2.3 Pregunta de investigación.....	15
2.4 Objetivos generales y específicos.....	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos.....	16
3. ESTADO DEL ARTE.....	16
3.1 Género y ruralidad.....	19
3.2 Pedagogía teatral, derechos humanos y dignidad.....	21
3.3 La representación pública como didáctica para la enseñanza – aprendizaje.....	22
3.4 Material audiovisual.....	24
4. Marco teórico.....	26
4.1 Machismo:.....	26
4.1.1 Machismo invisible:.....	27
4.1.2 Estereotipos:.....	29
4.1.3 Estereotipos y roles de género:.....	30
4.2 Ruralidad:.....	32

4.3 Derechos fundamentales de los niños y las niñas:.....	32
4.3.1 Derecho a la libertad de expresión:	34
4.3.2 Qué es <i>opinión</i> y su relación con la libertad de expresión:	35
4.3.3 Opinión pública	36
4.3.4 Opinión personal	37
4.4 Situaciones de representación escénicas.....	37
4.5 Sketch:	38
5. Metodología.....	39
5.1 Contrato didáctico:	40
5.2 Topo génesis.....	41
5.3 Métodos	41
5.3.1: Planeaciones de clase	42
5.3.2 Diarios de campo: Instrumentos de uso.....	42
5.3.3 Videos copia y transcripción de la presentación pública del sketch:	43
6. Análisis.	44
6.1 Primeros pasos creación sketch “Ni más, ni menos”	46
6.2 Sketch “Ni más, ni menos, es así como aprendemos”	47
CUADRO 1 - Situación inicial.....	49
6.2.1. El salón de clase:	49
6.2.2. Cocinar no es cosa de <i>solo</i> niñas:	50

	5
6.2.3. ¿Y este control remoto?.....	52
6.2.4. Los niños son unas esponjas:.....	53
6.3 CUADRO 2	54
6.3.1. Los niños también juegan a la cocina.....	54
6.3.2. El profesor como primer pionero del respeto	55
6.3.3. ¿Fuerza de niña?.....	56
6.3.4. ¿Qué de malo tiene llorar? Si todos lloramos.....	57
6.3.5. Las acciones de la casa son también las de la escuela.....	58
6.3.5. Nadie es más fuerte que nadie	59
7. Segunda parte – Sobre la importancia de los textos mediadores en clase de teatro	
Textos mediadores.....	61
7.1 Análisis de la lectura dramática Lobito Caperucito.....	62
6.5.1 Inversión de roles y de estereotipos: cambios de comportamiento	65
Características de un Lobito diferente:.....	65
Características de la familia de un Lobito diferente	66
8 Tercera parte: Tarzana - María Rebolledo.....	67
8.1 El empoderamiento de Tarzana es resultado de su inteligencia	69
Características de Tarzana:.....	69
Características de Tarzán:.....	70
Características de los animales de la selva:	70

9. Conclusiones	70
Bibliografía.....	74

1 INTRODUCCION

El presente documento tiene como punto de partida un interés investigativo colectivo en la clase de Escenarios Educativos en la Licenciatura en Artes Escénicas, en donde se abordan problemas propios de la práctica pedagógica y se realizan trabajos que aporten al área de prácticas sobre la enseñanza del teatro constituyéndose como un nicho de interés con estudiantes desde séptimo semestre hasta décimo.

Dimos inicio al proceso indagando y estudiando “Las formas del teatro para el aula” (Merchán, en imprenta) construido con cohortes de estudiantes de esta área en años anteriores, además de distintas maneras y didácticas para aterrizar conceptos relativos al teatro y sus prácticas en un salón de clase. Entre ellas encontramos teatro de títeres, juegos dramáticos (Huertas, 2019, 2020), radio teatro para ver, el unipersonal didáctico y cuadro escénico (Guevara, 2019). También recurrimos a ver películas, documentales y trabajos cinematográficos como: Escritores de la libertad (Director: Richard LaGravenese), Camino a la escuela (Director: Pascal Plisson) y Ser y tener (Director: Nicolas Philibert), donde por medio de las producciones audiovisuales pudimos obtener acercamientos interculturales, aprendizajes sobre formas para la educación, análisis de situaciones escénicas concretas con el fin de comprender el problema y la resolución adecuada de dichos conflictos en el marco educativo.

Unos meses más adelante y partiendo de la pregunta ¿qué tiene que saber el profesor de artes para llevar una situación de representación al aula que involucre conflictos, contenidos sobre vulneraciones de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes?, creamos situaciones de representación escénicas cortas, en formato de libretos teatrales. El fin era materializar dramáticamente cómo se mellan, se vulneran o se protegen los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes y analizar, comprender el rol de los profesores en contextos educativos en donde esto sucede y/o se evidencia. En un momento particular nos

centramos en el derecho número doce, *el derecho a la opinión*, según la UNESCO “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a opinar y a que esa opinión sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que les afecte. Los Estados deben garantizar los mecanismos para escucharlos, de acuerdo con su edad y madurez.” (Unesco, 1995).

De esta manera desde los temas anteriormente planteados, surge el proyecto “Ni más, ni menos, es así como aprendemos” que abordó algunas problemáticas de los roles de género en la ruralidad. Por medio de situaciones de representación escénicas, entendidas como situaciones didácticas las orientamos para contribuir al reconocimiento del *derecho a la libertad de expresión y de opinión* en pro de aportar a una sociedad más justa y libre de violencias especialmente para los niños, las niñas y los adolescentes.

Todo proyecto tiene un origen y una razón de ser, es por eso por lo que en la primera parte de esta monografía hablamos de *la justificación del proyecto*, donde podemos leer qué fue lo que impulsó la idea principal y el desarrollo que tuvo la misma a lo largo del tiempo en el proceso de práctica pedagógica. También resaltamos el objeto social, pedagógico y político del proyecto, en la medida en que desarrollamos los objetivos específicos buscando resolver nuestra pregunta problema. Dar sentido y significado a la propuesta inicial fue la motivación principal en la construcción de la monografía, pues fue a partir de allí que logramos involucrar la motivación personal profesional con la motivación académica y pedagógica.

A continuación, en el documento encontramos el estado del arte o antecedentes de trabajos similares respecto a temas que competen a nuestro propio proyecto. Recogimos trabajos sobre la educación en derechos humanos haciendo uso de la “pedagogía teatral”. También resultó importante referenciar unos ejercicios realizados con películas que aportaban a la visión del rol del profesor. De los trabajos realizados hace unos semestres rescatamos para este proyecto, uno en particular por los aportes de conocimiento en la mirada pedagógica y didáctica. Las reflexiones en torno a los trabajos de la Srta. Erin Gruwell con sus propios alumnos nos permitió identificar cómo los personajes cristalizan acciones de transformación en las formas de relación entre los alumnos algo conflictivos de una escuela. Esta película en particular nos aportó elementos de juicio tanto para la población que la observó con ánimo reflexivo (estudiantes de séptimo y octavo semestres UPN) como sobre los alumnos protagonistas de la trama. Ciertamente no por el hecho de actuar de una manera y proponer cambios relacionados con esas maneras de

entender ‘el macho’ o ‘lo femenino’ se dan automáticamente los cambios. Faltarían proyectos permanentes de este tipo en esa escuela y en tantas otras, incidir a partir de estas muestras es parte de lo que proponemos con el teatro como espacio de aprendizaje. Este trabajo es solo el comienzo.

El siguiente capítulo mencionamos la metodología de trabajo y análisis. Es un trabajo de corte cualitativo, un estudio de caso enfocado en identificar indicios en los textos dramáticos involucrados en la secuencia didáctica sobre nociones de género y micromachismos, para el caso el texto “lobito Caperucito” y “Tarzana” de Marisa Rebolledo. En tanto señalamos estos indicios analizamos su incidencia en la construcción del sketch *Ni más ni menos, es así como aprendemos*, y en las formas de expresión de los personajes.

Por último, encontramos el análisis del sketch “Ni más, ni menos” junto a los textos mediadores ya mencionados que fueron empleados para circular y comprender contenidos específicos respecto al género, los roles de género y la forma en cómo se desarrollan en contextos específicos. En este punto hay un pequeño índice que ayuda al lector a comprender el orden de los cuadros que contienen la información específica y organizada respecto a los contenidos del sketch y los textos que aportaron a la construcción y comprensión de este.

En las conclusiones mencionamos las determinantes y dudas que surgieron con el proyecto monográfico, en las que se reflexiona respecto al uso de las artes escénicas para la enseñanza de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en espacios formales e informales. También se rescata la forma en que el proyecto incide en la comunidad rural y sus formas de relacionarse, creando conciencia y emancipación en cada alumno. Por último, una pequeña reflexión de la visión propia respecto al proyecto y la incidencia que ha tenido en mí misma como profesora en artes escénicas.

2 JUSTIFICACION

Desde el momento en que decidí que quería dedicarme a la docencia en artes escénicas tuve una amplia inclinación hacia la ruralidad y sus dinámicas, quizá porque fui criada en el campo, rodeada de las grandes montañas tolimenses y su gente cálida y amable. Es así como en mi primera práctica en responsabilidad de la universidad decido irme a La Pradera, municipio de Subachoque a una hora de Bogotá. Específicamente me correspondió una escuela rural llamada ‘El Cascajal’.

Desde el inicio quise llevar un proyecto de aula que tratara sobre ‘estereotipos de género y machismo’ ampliamente marcado en estos contextos rurales. Indagué sobre algunos documentos e información referente y encontré uno muy valioso y fructífero para el proceso. “Análisis de la mujer rural: la violencia machista y las asociaciones rurales y feministas” (Zarco, 2020). Este se encuentra en formato de tesis de grado y está basado en una investigación hecha en el ámbito rural donde se analizó la forma en cómo se ven y se comportan las violencias machistas en los ámbitos rurales y la manera en que las asociaciones feministas interceden por aquellas mujeres campesinas que están inmersas en la normalización de las violencias. Profundizaremos más sobre los aportes de este documento y su utilidad en la actual monografía en la parte de antecedentes.

El profesor Eduardo Guevara, mi profesor de práctica y guía para la elaboración de este proyecto rural, es quien me hizo preguntarme: ¿Es realmente pertinente llevar estos temas a niños y niñas de las escuelas rurales, teniendo en cuenta que están en los grados de segundo a quinto de primaria? (aula multigrado) ¹ Y a esta primera pregunta le siguió una segunda,

¹Aula multigrado: Es importante resaltar que el concepto de aula multigrado hace parte del modelo ‘Escuela Nueva’, que nos habla de un modelo educativo que ofrece la primaria completa en una misma aula, con el acompañamiento de uno o dos profesores, creando estrategias curriculares, didácticas y de acompañamiento entre los alumnos de distintos niveles junto a los profesores a cargo. Este modelo educativo está presente en las escuelas rurales, donde los procesos de aprendizaje se adaptan a las condiciones de vida de la niñez campesina (Ortiz Molina, 2020. Aulas multigrados en la educación rural)

¿De qué manera podría abordar un tema de tanta complejidad en un aula multigrado y con niños de primera infancia?

Luego de reflexionar minuciosamente sobre mi intención, concluí que sí era pertinente plantear dichos contenidos en el contexto rural de La Pradera, pues no solo estamos hablando sobre la ruralidad y sus formas de vida, sino también hablamos de mujeres, hombres, adolescentes, niños y niñas, quienes aprenden día a día de su entorno. En ese sentido, si las necesidades de aportar un mínimo de transformación sobre las relaciones interpersonales y de género en el contexto era lo que me impulsaba principalmente a hacer este proyecto, debía tratar un tema en donde se ahondara en cómo las violencias machistas e inequitativas contra los niños, niñas (y mujeres)², influía negativamente en su desarrollo. Pensar en este último punto me llevó a mi propia infancia, en lo que tuve que vivir y las enseñanzas que me hubiese gustado recibir en pro de educarme como una persona libre de machismos, los mismos que tiempo después me llevaron a sometimientos y justificaciones de violencias hacia mi persona. Recordé cuando en mi colegio hacíamos trabajo de siembra en los cultivos de mora, al ser un colegio con enfoque agroindustrial, estas prácticas eran frecuentes, sin embargo, lo que también se volvió común era que los hombres manejaban la pala y el azadón para abrir las sequeas y las mujeres íbamos detrás arrojando las semillas desde una canastilla y repartiendo limonada para la sed, los roles nunca cambiaban, después de todo era “lo correcto”. Estas pequeñas prácticas agroindustriales, como muchas otras, se vieron marcadas por los roles de género, el trabajo pesado era de hombres y lo delicado y de menor fuerza era de mujeres. Hoy pienso en que si a nosotras las mujeres, en ese momento, también nos hubiesen enseñado a usar el azadón, a cortar leña y untarnos las manos de tierra como los hombres, la brecha de desigualdad y violencia de género quizá habría disminuido a largo plazo, puesto que la concepción de lo femenino y lo masculino estaría atravesado por las capacidades propias de la persona y no generalizadas por el sexo con el que nacieron, teniendo en

² Si bien la presente monografía busca hablar sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, es realmente importante mencionar también a las **mujeres** y la forma en como la violencia machista afecta y ha afectado durante siglos directamente a las mujeres y a los infantes. La educación, formal o no, es un conjunto de aprendizajes culturales transmitidos a través de gestos y acciones cotidianas, donde la sociedad en la que se habita muestra lo que debe aprender; ya sea que hablemos de religión, de política, de moral, de ética, de principios de comportamiento en diversidad de dimensiones del ser humano en sociedad. Por tanto, el niño o niña que día a día ve a su madre, su abuela, o a su profesora siendo segregadas, diferenciadas como frágiles o inútiles y muchas veces hasta marginadas de eventos y actividades por otras personas, aprende de lo que observa y ‘entiende’ de los implicados (víctima – victimario). Esto conlleva a un interminable círculo transferencias de violencias machistas, donde los niños y niñas aprenden sobre cómo funciona el mundo por medio de sus principales ejemplos padres, madres y maestros. (Daros, 2014, pág. 107)

cuenta que el sexo se refiere al cuerpo, la biología o anatomía con la que se nace, a diferencia del género que se trata de las creencias, los estándares y las formas de comportamiento con los que la persona se identifica y se siente a gusto.

Por otro lado, los profesores y profesoras del momento estaban aún más segregados que los estudiantes, sin ir muy lejos, los docentes hombres daban materias como: “agronomía y cultivo”, “ciencias agropecuarias”, “Educación física”, a diferencia de las maestras mujeres que daban clases de: “Alimentos (BPM)”, “práctica de creación de productos derivados de los lácteos, frutas y cárnicos”, “Artística” ... etc. A partir de allí todo era una cadena, la institución tenía los roles del hombre y la mujer en la agroindustria perfectamente claros y así mismo aprendíamos los estudiantes.

Es así como mucho tiempo después al momento de tener mi primera práctica pedagógica en la universidad, en un contexto rural como en el que yo había crecido, muy seguramente estas problemáticas también estarían vigentes en la escuela de “Cascajal” y me pregunté ¿Es posible aportar a la deconstrucción de dichas prácticas machistas por medio de un proyecto pedagógico que aporté a la disminución de estas? De esta manera empieza el trabajo de investigación de la mano de la docente de terreno, Sandra Sánchez, quien a partir de allí fue pieza clave en la creación del proyecto pedagógico.

Reflexionando frente a la pertinencia del proyecto en el contexto rural, concluí que sí urge fomentar una educación libre de machismos y desigualdades, donde se comprenda la importancia y el peso que tiene la familia y sus costumbres en el desarrollo de los infantes. La forma en la que nos expresamos en nuestros hogares repercute directamente en el comportamiento de los niños en las escuelas, el lenguaje mismo que se utiliza cotidianamente codifica nuestras formas de pensar y moldea nuestras acciones (Vygotsky, 2021). Un niño que crece en un ambiente hostil y machista muy probablemente duplique dichos comportamientos al crecer y es de esta manera como las violencias se instalan y se normalizan en la sociedad.

El primer paso fue conversar con la profesora de terreno, profesora Sandra Sánchez, para proponerle el proyecto, a quien le gustó la idea, ya que consideró que las formas de relación en el aula venían permeadas de lo que los niños veían en sus hogares y al ser una comunidad rural, el machismo y la falta de equidad de género estaban normalizados.

Como parte de los procesos de indagación sobre la pertinencia o no de la propuesta, el profesor Eduardo Guevara (director de la línea de práctica “escuelas rurales y artes escénicas”, formador de apoyo en La Pradera) me recomendó la observación de los comportamientos de los escolares en las clases y durante los recreos para esclarecer dudas y definir los temas puntuales del trabajo y a la vez centrarme en un problema específico. Por el tiempo que dura la práctica (14 semanas, un día a la semana al semestre) no podía abarcar todos los contenidos que puede fundamentar el concepto de machismo. Así que, aunque ‘el machismo’ fue el tema inicial que desencadenó el resto, teniendo en cuenta el número de sesiones, tuve que centrarme en conceptos que fuesen más concretos y me ayudasen a definir específicamente el tema que quería abordar.

2.1 Distribución de roles y oficios sesgados por costumbres

Al observar³ detenidamente los comportamientos de los alumnos y sus formas de relación en el entorno escolar, pude percibir matices machistas durante la ejecución de las actividades cotidianas a realizar en sus vidas escolares. Es decir, las muestras de machismo se reflejaron en principio en la distribución de roles y oficios: la realización del aseo en el aula regularmente la ejecutaban las niñas y el trabajo externo como cargar objetos o las sillas para el almuerzo y demás, la realizaban los niños. De esta manera llegué al tema central de mi proyecto de aula que sería: los roles de género en la ruralidad.

Inicialmente realizamos varias lecturas dramáticas con textos mediadores que evidenciaron el tema a tratar, sobre todo cuentos tomados del libro de “7 rompe cuentos para 7 noches” de Marisa Rebolledo⁴, que básicamente busca cambiar los cuentos clásicos por unos no sexistas y lejos de los roles impuestos por la sociedad. El tema les interesó tanto a los alumnos como a la profesora Sandra, quien reiteradas veces mencionó lo interesante del tema y lo pertinente: que hace mucho

³ En un sentido más pertinente para mi estudio, *observare* significa “conformar la acción propia, cumplir con”, como al observar reglas, códigos, regulaciones y prácticas. Aunque se trate obviamente de alguien que ve, un observador es, sobre todo, alguien que ve dentro de un conjunto determinado de posibilidades, que se halla inscrito en un sistema de convenciones y limitaciones. (Crary, 2008:21, en Rickenman, en impresión)

⁴ *Siete rompe cuentos para siete noches*, es una guía didáctica para una educación no sexista, hecha para padres, madres y docentes, escrita por Marisa Rebolledo, quien reconoce los cuentos como parte de la formación cultural de los infantes y enfatiza su trabajo en la deconstrucción de cuentos clásicos infantiles, como lo son: “Caperucita roja”, quien se convierte en “El lobito Caperucito” “Tarzán” convertido a “Tarzana” “La bella y la bestia” que pasó a llamarse “La bella bestia” y otros varios cuentos donde las protagonistas ya no son princesas frágiles y hermosas, sino mujeres aguerridas y empoderadas que se salvan a sí mismas. Los príncipes ya no son hombres salvadores y osados, sino que son sensibles y equitativos. Son muchas las deconstrucciones hechas por Rebolledo, un libro interesante que nos enseña a educar para la igualdad.

quería abordarlo, pero no sabía de qué manera. Sobre los aportes de estas lecturas en el proyecto nos referimos en el capítulo de análisis.

Los juegos dramáticos⁵ toman un papel importante en las clases. Queríamos que los alumnos entendieran algunos términos como, ‘qué es un rol’, ‘qué es el género’, ‘cómo funciona una situación de representación para abordar temas de interés’, ‘cómo hacemos parte de esas situaciones’ y esta fue una buena estrategia didáctica para abordar dichos conceptos.

Días más tarde del inicio de la experiencia de práctica el profesor Eduardo nos mencionó la importancia de evidenciar un resultado final del proceso para ser presentado a los padres y otros grupos del colegio, ya fuese por medio de una muestra, un libro, un sketch o algo que reflejara el proceso llevado con los alumnos. Ante la exigencia del profesor y el interés de la profesora Sandra y los alumnos surge la idea del proyecto “*Ni más, ni menos, es así como aprendemos*” que dio como resultado un sketch corto creado y actuado por los alumnos.

2.2 La libertad de expresión transgredida por los micromachismos en el aula

Es importante mencionar la forma en que las actitudes machistas y estereotipadas afectan directamente el desarrollo de la libertad de expresión de los niños y niñas, sobre todo si hablamos de un entorno escolar donde el alumno está en constante aprendizaje. Bien dicen que, si quieres conocer e identificar problemáticas en un salón de clase, la mejor opción es ver como se comunican verbal y corporalmente en el tiempo del recreo o descanso, pues es el momento donde el alumno se muestra tal cual es su personalidad, pues en la mayoría de los casos no hay una figura de autoridad que limite o interfiera en su personalidad. Comprendiendo lo anterior, al observar un espacio escolar, en su momento de mayor desinhibición y libertad, el recreo, podemos ver cómo la libertad de expresión es inhibida por actitudes coercitivas, palabras irónicas, burlas, presiones sociales al interior del grupo de los alumnos. También aparecen en estos espacios los *micromachismos*, esas expresiones machistas heredadas y circuladas por los mismos alumnos; es decir, al niño que no quiso jugar a la pelota, pero sí a las muñecas, se le señala utilizando expresiones como: “gay” “no es hombre”, el niño que decide llevar su cabello largo es tildado como “mujer” ... etc.

⁵ Nos referimos con *juego dramático* a: una situación interactiva, recíproca y sincronizada donde los niños adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, allí representan objetos, personas, acciones.

Lo anterior no quiere decir que las expresiones machistas sólo se den al momento del descanso, si bien es un momento de mayor libertad, dichas expresiones y violencias también son dichas en el aula de clase, muchas veces expresadas por los mismos profesores, por ejemplo: el profesor suele referirse a las niñas como “princesa” “bonita” y hacia ellos “héroe” “campeón”. Este tipo de situaciones se denominan micromachismos y afectan directamente la libre expresión de los niños y niñas, creando roles, imágenes en los alumnos que tiempo después repercutirán en el libre desarrollo de su personalidad pues es el profesor quien desde su lugar como profesor designa roles y comportamientos.

Ahora bien, ¿por qué es incorrecto que un profesor (a) utilice este tipo de lenguaje con sus estudiantes o alumnos?⁶ Este tipo de lenguaje constituye maltrato psicológico, pues enmarcan a los niños y niñas en roles sociales diferenciados y limitantes que repercuten en sus comportamientos y con el tiempo serán reproducidos en sus hogares, con amigos y familiares. Este es un ejemplo del funcionamiento de cómo circulan desde las aulas y se normalizan indicios micro machistas para articularse con herencias y tradiciones que circulan en las familias y las comunidades con implicaciones marginadoras.

Lo anterior me llevó a preguntarme, en cuanto a la escuela “La pradera, sede Cascajal” ¿quién repartió los oficios y obligaciones en el aula?, ¿quién dijo que serían las niñas las encargadas de barrer y los niños de sacar los pupitres y asientos para el almuerzo?

La respuesta se veía venir, al hablar con la profesora Sandra, fue ella quien dijo que sus alumnos escogieron por ellos mismos en que ayudarían en el orden del salón de clase, es decir, los alumnos eligieron el rol que querían tener en el oficio diario, evidenciando la normalización de la división del trabajo por roles de género masculino o femenino ←→ fuerza o limpieza.

Replicaciones de los roles y trabajos en la casa, aunque es sabido que en la ruralidad la mujer trabaja también en los oficios de fuerza del campo, aunque no siempre se configura como parte

⁶ Sobre la actitud del profesorado, Rebollo et al. (2011) detectan tres perfiles de docentes ante la coeducación y la igualdad -bloqueador, adaptativo y coeducativo- y señalan que el perfil coeducativo es el menos usual y que la postura de los profesores varones hacia la igualdad es más ambigua que la de las profesoras, una heterogeneidad de comportamiento que también evidencian Colas y Jiménez (2006). Esto resulta algo inquietante si tenemos en cuenta que la figura del docente es determinante para reforzar los estereotipos de género o para luchar contra ellos. Otro aspecto relevante es el hecho de que el uso de estereotipos de desigualdad de género por parte de los profesores hacia las alumnas afecta negativamente en su motivación para el desempeño.

de las funciones declaradas. Casos contrarios también suceden, hombres cocinando, alimentando los hijos y los animales, haciendo limpieza, pero no siempre se declara formalmente.

De esta manera y partiendo desde las problemáticas anteriormente planteadas, surge el proyecto “Ni más, ni menos, es así como aprendemos” que pretende abordar algunas de las expresiones de los roles de género establecidos en la ruralidad, *por medio de situaciones de representación escénicas, entendidas como situaciones didácticas*, con el fin de contribuir al reconocimiento del derecho a la libertad de expresión y de opinión en pro de aportar a una sociedad justa y libre de violencias.

2.3 Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir al reconocimiento del derecho a la libertad de expresión de los niños, niñas y adolescentes, identificando actitudes machistas y estereotipos de género por medio de situaciones de representación escénicas en un aula multigrado en zona rural de La Pradera (Subachoque)?

Las observaciones minuciosas en las interacciones entre los alumnos dentro de la escuela multigrado nos permitieron identificar cierto tipo de expresiones machistas (micro) en el trato. Una vez identificadas y analizadas las expresiones, así como las burlas que traían como consecuencia por parte de los pares y compañeros en los espacios de la institución, iniciamos la construcción de situaciones de representación donde dichas expresiones se evidenciarán muy claramente para, paso seguido, construir una segunda situación de representación en la que se evidenciara otras maneras de interactuar en pro de reflexionar respecto a la importancia del derecho a expresarse libremente, sin burlas ni matoneos.

2.4 Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Evidenciar a partir de situaciones de representación entendidas como situaciones didácticas comportamientos y expresiones machistas que repercuten en violencias de género coartando la libertad de expresión y el derecho a la opinión en niños y niñas en la escuela El Cascajal en el municipio de La Pradera (Subachoque).

Objetivos específicos

- Identificar cómo los micromachismos coartan el derecho a la libertad de expresión pues al relatar anécdotas vividas espontáneamente despiertan expresiones de tipo machistas que inhiben dichos relatos.
- Crear situaciones de representación escénicas que incluyan personajes que evidencien actitudes, comentarios machistas y estereotipadas relativas a los roles de género para contradecirlas en situaciones de representación que dan salidas comprensivas e inclusivas.
- Resaltar la importancia del derecho a la libre expresión a partir de situaciones de representación vistas como situaciones didácticas.

3. ESTADO DEL ARTE

El tema de los Derechos Humanos y su enseñanza ha sido abordado por distintas personas, instituciones, directores y autores a lo largo de la historia, en particular desde 1949⁷. Las

⁷ La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que orienta las acciones para hacer cumplir a cabalidad el derecho a la libertad y la igualdad de todas y todos los seres humanos, sin excepción alguna. Sin embargo, es hasta 1945 que surge La Organización de las Naciones Unidas, producto de las barbaries ocurridas en la Segunda Guerra Mundial y buscando lograr defender la dignidad de todas las personas en el mundo. Aun así, no es sino hasta el 10 de diciembre de 1948 que la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue adoptada y universalizada por la Organización de las Naciones Unidas, con sus 36 artículos que recogen “Los derechos fundamentales del hombre y la mujer”. Todo esto como respuesta a los horrores y arbitrariedades ocurridos a lo largo de la historia. No obstante, aun desde esa época la lucha por el reconocimiento y protección de los derechos de las mujeres ha sido difícil, pero se avanza lentamente. Con respecto a los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes no es sino hasta el 16 de noviembre de 1984 que la Liga de las Naciones aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, reconociéndolos como seres humanos en condición de vulnerabilidad y por lo tanto merecedores de un trato y cuidado especial, por parte del estado, la familia y la sociedad.

diferentes formas de promover el reconocimiento de los derechos por medio de la educación formal y no formal ha sido un problema investigativo en más de un proyecto monográfico local, regional y nacional. Algunas otras personas se han preguntado sobre la educación y el cumplimiento de los artículos que comprende la Declaración, pero ¿qué tan estrecha es esta relación?, si bien la educación debiese ser el medio para el reconocimiento y abordaje de los Derechos Humanos, de cada uno de los artículos y su significado, la enseñanza de los mismos no parece estar legitimada en las instituciones, ocasionando que sea tomado como un tema a la ligera y no como partes fundamentales para entender la complejidad y profundidad de la dignidad de la vida, de la propia, de la ajena y la importancia de su comprensión y defensa (Habermas, 2010),. A lo largo de estos dos años en la clase de Escenarios Educativos hemos logrado entrever como el conocimiento de los artículos (35), del largo recorrido para entender y propender por un conocimiento de los derechos humanos y su relación con la defensa de la dignidad se convierte en un conjunto de herramientas humanas que le permiten a los NNA, a nosotros los profesores en formación y aún de los formadores, actuar de manera apropiada con los otros en la cotidianidad, aportando a la salud mental colectiva, a la prevención de problemas relacionados con el matoneo y a una comunicación abierta y clara con los demás. Las reflexiones a partir de las lecturas de comprensión sobre el sentido de los DDHH, su historia y las relaciones son el fundamento de entender que toda persona es digna por el hecho de ser persona (Torralba, 2019).

Las personas somos seres sociales por naturaleza, la interacción con los demás seres humanos es necesaria para la vida y el trabajo, sin embargo, una sociedad que no contemple como prioridad la enseñanza de los Derechos Humanos se convierte en un enemigo para sí misma y influyendo enormemente en las relaciones entre las personas y con incidencias culturales. La enseñanza de los Derechos Humanos es la plataforma para la creación de “Capital humano” o al menos así lo llama el doctor “Colomer Viadel”⁸ quien se encarga de estudiar la precaria y desigual economía de América Latina como una respuesta de los malos gobernantes y su poca inversión hacia la educación enfocada al reconocimiento de la vida digna.

⁸ “El derecho fundamental al desarrollo. Prioridad para América Latina y los países en vía de desarrollo, por Colomer Viadel. Menciona la importancia de uno de los derechos de la nueva generación y es el derecho al desarrollo, donde resalta la vital importancia del reconocimiento jurídico del mismo, en pro de ser enseñado e institucionalizado para llegar al despliegue de condiciones materiales y tangibles que aporten al desarrollo de los países en crecimiento.

“En la educación, muchas naciones se juegan su futuro. Para el tema de derechos humanos, la educación, además de ser en sí misma un derecho, es un arma muy potente y necesaria, indispensable por muchos y variados motivos” (Beltrán Gaos, año 2011, pág. 2). En ese sentido podríamos decir que la educación a partir del reconocimiento de los artículos que comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos aporta enormemente al buen desarrollo de las comunidades rurales, urbanas, de nuestra sociedad. Si en la enseñanza para la primera infancia ya existiese el concepto de “derecho y libertad” y no solo el de “deber” crearíamos infancias y juventudes alejadas de prejuicios, incentivando relaciones sanas en el aula, donde exista un sentido de igualdad entre hombres y mujeres, entre ricos y pobres. Sin discursos, con acciones.

El machismo y los estereotipos de género hacen parte fundamental de una educación de entrada desigual entre niños y niñas. Desde la familia, los imaginarios sociales y las formas de relación escolar se permiten, casi que se celebra y sin duda se toleran las expresiones de micromachismos contra las niñas y por supuesto contra los niños (Bonino, 2014). Estas expresiones permanentes en los entornos de crecimiento redundan en temores ‘por parecer niña’, por comportarse ‘como un hombre débil’, ‘una marimacha’ en el caso en el que sea la niña quien demuestra fuerza física o capacidades delegadas a los ‘hombres’. Estas expresiones mellan la libre expresión y los desarrollos potenciales en la personalidad de los NNA, se convierten en causa de malestares profundos y los efectos se reflejan en las violencias familiares, matoneos escolares, homofobia, etc.

Por otro lado, la incidencia del machismo estructural en la sociedad actual es evidente: “Tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que ésta conlleva o en las que se basan. A causa de esto, las violencias de género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza a las mujeres y a las personas no normativas sexualmente (lesbianas, bisexuales, homosexuales) o genéricamente (trans, queer, etc.). Sin embargo, pueden ser blanco de violencias de género también sujetos inscritos en el género masculino, por ejemplo, los niños a los que se prohíbe llorar o mostrarse afectuosos entre ellos” (Fundación semilla, 2017, pág. 12).

Como lo menciona la anterior cita, el machismo estructural incide significativamente en la sociedad que pretendemos construir, puesto que las nuevas generaciones crecen entre comentarios segregadores, que violentan la expresión de los sentimientos como “llorar es de

niñas”, “los niños juegan al balón y no a la cocina, ni a las muñecas”, “las mujeres son mejores cocinando que los hombres”. Comentarios como estos violentan en permanencia a los niños y las niñas pues coartan sus acciones desestimando sus intenciones, haciendo públicos, aun en la vida privada la expresión de los deseos: ‘querer jugar una cosa o la otra’, llorar o reírse, probar la cocina, limpiar, hacer fuerza, comportarse según las circunstancias y no los estereotipos. Dichos comentarios son mencionados en la cotidianidad de los hogares, normalizando violencias a partir del lenguaje mismo, lo que repercute directamente en el comportamiento de los niños y adolescentes en el ámbito escolar. Porque se sintieron humillados y deben expresarlo en alguna parte, porque ahora imitan lo sucedido en su vida privada, porque están procesando y replicando ‘lo aprendido’.

3.1 Género y ruralidad

‘Estereotipos y diversidad de género: una mirada a las relaciones de género desde adolescentes de una escuela rural – Amanda Miguel Ramos (2019)

La trabajadora social y licenciada Amanda Miguel Ramos realizó un artículo llamado ‘Estereotipos y diversidad de género: una mirada a las relaciones de género desde adolescentes de una escuela rural’ en el que hizo un estudio con diez jóvenes rurales, mediante una investigación acción – participativa, sobre la forma en la que entienden los roles de género y como establecen sus relaciones con las nuevas diversidades de género a partir del trato cotidiano. El medio que utiliza la licenciada Amanda Miguel es elaborando entrevistas estructuradas y focalizadas hacia el contexto, con preguntas mediadas por imágenes concretas sobre hombres y mujeres “ideales” bajo la mirada ya establecida y aceptada socialmente. La pregunta era: ¿Cómo cree que es la imagen un buen padre/hombre? ¿Cómo es la imagen de una buena madre/mujer?

Las respuestas fueron absolutamente tradicionales, bajo la mirada del padre como hombre fuerte, proveedor, con poder decisorio, que no es débil. La madre como la mujer noble, buena en las tareas del hogar, esbelta y siempre dispuesta ayudar, ejemplos:

- “Debe ser fuerte, no débil. Es como esta imagen como de Superman listo para todo, así como con músculos” (Sujeto 4, 13 años).

- “Yo me identifico con la imagen de la mujer que parece que hace de todo, yo me siento así en la casa... tengo que hacer de todo, tengo que hacer hartas cosas en la casa” (Sujeto 3, 13 años).

“Sentimental, dependiente, recatada, frágil, sumisa, dulce, porque siento que la mujer es mirada así, como que tiene que ser tranquilita y como que ese color rosado que tiene de fondo el recorte, con la imagen de mujer, el vestido, la olla, el corazón y lo otro, al verlo, me acuerdo de una mujer” (Sujeto 1, 13 años) (Villanelo, 2019).

En los resultados obtenidos se evidencia una brecha de desigualdad gigantesca, entendida bajo una mirada machista y estereotipada, cargada de “lo que debe ser y lo que no”, mostrando cómo la heteronormatividad cobra hegemonía socialmente mediante patrones que vienen desde la infancia, y quien no los cumple sufre de violencia machista sutil u hostilmente. Para no ir muy lejos podemos ejemplificar lo anterior con el sketch “Ni más, ni menos” (adjunto en el análisis) en el momento en que el personaje de “Jaime” no tiene la fuerza suficiente para levantar un escritorio y todos lo señalan de “niña” “débil”. Lo anterior supone que la fuerza es equivalente al género del hombre y que ser ‘débil’ es de niñas y por tanto es inimitable.

En ese sentido la formación de la sexualidad está arraigada al género y en este caso el niño o niña que crece bajo estos parámetros condiciona su personalidad al mismo: “dentro de los mandatos de esta masculinidad están: el éxito, la heterosexualidad, el acervo cultural, la capacidad económica, la fuerza física, la rudeza, la potencia sexual y al no cumplir con este mandato de género y sobre todo en sectores de estrato socioeconómico bajo y rural, la masculinidad es un medio de posicionamiento social y de poder” (Fundación Semilla, 2019). Ahora bien, el papel asignado a la mujer suele ser caracterizado de *frágil* y está condicionado por la forma en como se ve y se expresa, debe ser una mujer limpia, organizada e íntegra, no puede permitirse ser “descuidada” consigo misma, debe maquillarse, peinarse y depilarse si quiere ser considerada hermosa y bien cuidada en la mirada de los demás. En la familia y el hogar cumple un papel de cuidado constante hacia los suyos, debe permanecer alerta a las necesidades emocionales y físicas de su familia, como muchos lo dicen, es “el talón de Aquiles del hogar” lo que afirma que, sin el papel de mujer en la casa, no existe una estabilidad para los demás, recargando en la mujer un papel inescrutable y poco equitativo para ella.

La explicación que nos da la licenciada Amanda Miguel en su texto sobre estereotipos y diversidad de género aportó en gran medida a la presente monografía, partiendo desde la definición de los conceptos y de la ejemplificación que da, utilizando los diez casos de los jóvenes rurales, entendiéndola como una población similar por contexto. La ruralidad es el eje transversal entre estos dos documentos, puesto que se podría afirmar que, en estos entornos lejanos, hay tendencia a comprender los roles de género de una forma tradicional y machista, donde las infancias son las primeras en ser receptoras y aprendices de las acciones y de palabras utilizadas en los hogares para luego formarse como parte de la comunidad.

3.2 Pedagogía teatral, derechos humanos y dignidad

“Pedagogía teatral y derechos humanos: una puerta para el autoconocimiento”, Sandra Burmeister.

Indagando sobre documentos académicos que versan sobre la ruralidad y el género, me puse en la tarea de buscar textos puntuales que dieran cuenta sobre la investigación de los derechos humanos a través de las artes escénicas, me encontré con un artículo bastante interesante de la pedagoga Sandra Burmeister (2021), llamado *“Pedagogía teatral y derechos humanos: una puerta para el autoconocimiento”*.

En este texto veo aportes a mi propio trabajo, porque el proyecto muestra intereses en común con mis propias preguntas sobre cómo abordar la enseñanza de los derechos humanos a partir del teatro para lograr una sociedad justa, bajo el marco de la dignidad de todos y todas, donde se respete la opinión y la libre expresión de los demás.

Burmeister menciona el concepto: “Pedagogía teatral” y hace un breve recuento sobre su significado y sentido, que define textualmente como una didáctica que permite: “(1) ser una metodología activa, relativa al mundo afectivo de las personas; (2) priorizar el desarrollo de la vocación humana por sobre la artística; (3) entender la capacidad del juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental; (4) respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de las personas, según la etapa del desarrollo; (5) entender la herramienta del juego como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica, y (6) privilegiar el proceso de aprendizaje en lo artístico expresivo, más allá del resultado técnico teatral” (2021, pág. 29).

Su intención al plantear este tipo de pedagogía es reflexionar sobre una didáctica que articule contenidos teóricos y sociales mediante la vivencia individual y grupal en actividades propias del teatro, teniendo en cuenta el relato de las obras, la fábula y la trama, una metodología que incluye la persona humana en los entornos contextuales de los conflictos de las obras. Entre los avances similares de la propia práctica pedagógica en la Licenciatura vemos además que no basta con incorporar dichos contenidos en las situaciones de representación, es necesario nombrarlos y hacerlos parte de las reflexiones cotidianas en las clases.

Podríamos decir que la pedagogía teatral con trabajo didáctico en el aula es la que une el arte del teatro con el de la educación, generando propuestas innovadoras frente a las metodologías de enseñanza obsoletas, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje para una reparación social, cultural, política y por qué no, económica.

“En este caso, el pedagogo teatral es un facilitador de cambios sustanciales en las sociedades, al hacer uso del juego dramático o del teatro. La tendencia del socialismo crítico se vincula al trabajo docente, incorpora la noción del entorno y la diversidad, cumpliendo un rol social y crítico relacionado con la responsabilidad que se tiene por las personas” (burmeiser, 2021, pág. 199). Ante lo dicho por Burmeister, podríamos decir que la defensa y protección de los artículos que comprende la Declaración sobre Derechos Humanos depende enormemente del conocimiento que las comunidades tengan sobre ellos y su importancia e implicaciones en la construcción de ciudadanía. Es así como se hace indispensable una educación dinámica y actualizada sobre los artículos, sus extensiones en las diversas comunidades, en las rurales, por ejemplo, pero sobre todo como herramientas fundantes de la comprensión de la dignidad de toda persona. Una dignidad inalienable, universal para todas y todos desde el nacimiento sin distinción de raza, religión, nacionalidad o sexo.

3.3 La representación pública como didáctica para la enseñanza – aprendizaje

- *Escuela comparsa. Una construcción de contenidos didácticos para una formación comparsera escolar. – Cristian Camilo Franco Gonzales (2019)*

Este trabajo monográfico propone y analiza de qué manera una comparsa, entendida como una actividad grupal, carnavalesca, folclórica y artística, bajo el marco de la informalidad en

sus presentaciones, pero formal en su construcción (colegio público, horario extraescolar) sirve como medio didáctico para la enseñanza de las artes escénicas en las escuelas, en el ámbito de la formalidad. “Por consiguiente, entablamos la relación en dos campos de participación, siendo el primero el interés por el descubrimiento de la cultura festiva escolar y cómo desarrollarla. Y un segundo momento, la relación del fenómeno de comparsa como un sistema didáctico dentro de la escuela y el horizonte de la comunidad” (Comparsa, 2020, pág. 9)

Se trata de las nuevas formas de educación para tratar problemáticas sociales, construyendo materiales escénicos, bajo los distintos formatos de teatro, que aporten al desarrollo de la cultura, influyendo en quien es (creador – alumno, profesor) o (espectador – Padre, profesor, alumno).

Hay un punto específico que le interesa a la presente monografía y es poner en evidencia la importancia de la representación pública que cristaliza los comportamientos machistas frente a los pares y compañeros a través de una mediación escénica. La finalidad del dispositivo escénico en tanto las expectativas de los espectadores alumnos y profesores en un primer momento y padres de familia en un segundo momento. Es decir, el abordaje de la comprensión de contenidos a partir de la observación participativa propia del teatro, como un medio para el desarrollo de la persona (espectador – actor) en función de contenidos específicos, en este caso la puesta en evidencia de comportamientos machistas vs. comportamientos inclusivos y transformadores de dinámicas matoneadoras. Con representación pública nos referimos necesariamente a la exposición permanente en las tareas de la clase entre unos compañeros y otros. Los ensayos, las lecturas, las propuestas de gestos y expresiones vocales. Durante estos momentos y fases del trabajo en el aula se dan los momentos de reflexión sobre cómo se/nos expresamos sobre los que otros narran de su propia vida, de lo que piensan, de sus comportamientos. No es necesariamente la publicación con personas ajenas al aula, aunque en el momento final de la práctica así sucede ante los familiares, otros cursos y otros profesores.

Se encuentran relacionados con las estrategias docentes, la habilidad y posibilidades de transitar en diversas didácticas teatrales que faciliten el aprendizaje con los alumnos y en la medida en que avancemos en la construcción de este tipo de formas de teatro para el aula, en las transformaciones de los comportamientos dentro y fuera del aula y la escuela.

Un trabajo largo por hacer.

3.4 Material audiovisual

Este acápite se ubica en los antecedentes o estado del arte porque responde directamente al aporte que tuvo para la comprensión de saberes y actitudes que el profesor debe tener a la hora de ejecutar un proyecto en una población específica. El trabajo cinematográfico fue relevante para la elaboración de este proyecto en la medida en que nos ayudó a comprender las distintas formas de aprendizaje que pueden existir en los escenarios educativos y responden concretamente sobre las formas de relación entre profesores y alumnos con base en su contexto. Por lo anterior considero importante tener en cuenta el material audiovisual como antecedente para esta monografía.

Quisiera continuar este párrafo mencionando la relevancia y funcionalidad que puede llegar a tener un trabajo cinematográfico para entender contenidos de diverso tipo. Cuando vemos cristalizadas las acciones en personajes representados por actores – personas podemos lograr identificarnos como seres humanos sociales con problemas en aquellos personajes que evidencian las problemáticas por las que cruzamos como personas y ciudadanos facilitando el aprendizaje del espectador, reflexionando frente a los problemas que plantean las tramas de películas, sus desarrollos y diversidad de cierres en las soluciones y complejidades.

Por otro lado, que la representación cinematográfica de una película pueda ser tenida en cuenta en los procesos de formación de profesores en artes muestra la funcionalidad del conocimiento de las producciones actuales, cuestiona la catarsis social y efectiva frente al/los espectador/es, permite explorar cómo una situación de representación escénica puede ser leída como situación didáctica también en estas prácticas, aportando a los procesos de enseñanzas de contenidos para entender la cultura.

Escritores de la libertad – director Richard LaGravenese

Resumen: La película “Escritores de la libertad”, narra las vivencias de la profesora Erín Gruwell, sobre su primera experiencia como maestra de literatura en Long Beach, California, exactamente en los años 90, donde las pandillas y diferencias raciales predominaban en la ciudad. Gruwell es asignada en el salón de primer año: el curso más complicado y conflictivo de la institución; Woodrow Wilson High, conformado por jóvenes marginados, con serios problemas de

discriminación racial, conformación de pandillas y estigmatizados por el propio sistema educativo, que los invalida constantemente por ser jóvenes “agresivos” debido a su pasado violento y/o condición racial. La maestra se encuentra con un contexto fuerte y violento, lo cual no le impide seguir con entusiasmo y sagacidad frente a la clase, por el contrario, se enfrenta al doble desafío de educar y motivar a estos jóvenes para cambiar su destino.

La maestra Gruwell se piensa distintas estrategias didácticas efectivas para abordar la enseñanza de ciudadanía, recuperar la confianza en sí mismos de aquellos jóvenes, demostrándoles que su condición racial y étnica no les niega los derechos que tienen como ciudadanos. Ella les lleva un texto mediador llamado “El diario de Ana Frank” donde a partir de su lectura empiezan a realizar salidas de campo hacia el museo del Holocausto, acercando a los jóvenes a las vivencias de aquella mujer en la época de la Segunda Guerra Mundial. Los jóvenes encuentran interés por la lectura y aprovechan espacios cotidianos para avanzar. Acto seguido la maestra sugiere una actividad que les permita tomar distancia de sus problemas personales y de la calle transformando paulatinamente su relación con el aula como medio didáctico para el desarrollo de lo que se convertirá en el texto mediador de los objetivos que se propongan, un diario propio, que llevará a los jóvenes a reflexionar sobre sí mismos y sus comportamientos con los demás y la escolaridad.

Es así como Gruwell propone la escritura de un diario personal, donde los jóvenes escriben sus experiencias, pensamientos, ideas y motivaciones, a lo que los estudiantes ya motivados por la lectura acceden sin dudar. La actividad de escritura lleva a estos jóvenes a reflexionar frente a los contenidos que Gruwell propuso, poniendo de manifiesto la importancia de la colectividad en el aprendizaje, ejemplificando cómo los alumnos aprenden y si algunos se rezagan los otros los esperan y donde la profesora enseña y aprende en reciprocidad de las experiencias que sus estudiantes proponen.

En pocas palabras lo que hace la maestra Gruwell es utilizar el medio escritural de creación de vivencias propias, posicionadas en un diario personal, a partir de textos emblemáticos para lograr pensar en los comportamientos que los estudiantes tienen hacia sí mismos y hacia los demás. Pero resaltamos, no se queda sólo en la escritura de su propia experiencia, en permanencia enriquece el medio didáctico con lecturas de novelas, discusiones sobre los temas de los libros, salidas de campo a la ciudad y reflexiones constantes de los aprendizajes. Algo muy similar al objetivo de la experiencia de práctica recogida en la actual monografía: poder reflexionar por

medio de la escritura y representación de libretos teatrales cortos, para modificar conductas instaladas en los grupos escolares en pro de aportar a una sociedad libre de violencias machistas que impiden el adecuado desarrollo social.

4. Marco teórico

El marco teórico está organizado de tal manera que el lector pueda entender progresivamente los conceptos necesarios que acoge la investigación para dar respuesta a la pregunta investigativa de origen. En la primera parte (4.1) se ubican los conceptos y derivados del “machismo” y las ramas que componen la conceptualización respecto a la inequidad de género, seguidas de la definición de ruralidad (4.2), a continuación, encontramos lo que parece ser “un marco jurídico” donde están definidos los distintos conceptos alrededor de los derechos fundamentales, además de los de los niños, niñas y adolescentes y todo lo que de ahí deriva. Lo último se hace importante definir en la medida de reconocer los contenidos que debe conocer el profesor en formación dado que, en función de su profesión será garante de defender la dignidad de los alumnos.

4.1 Machismo:

Podríamos empezar a definir el machismo como una actitud de prepotencia y superioridad por parte del género masculino respecto al género femenino, sin embargo, podemos asegurar que el machismo atenta directamente contra todo aquello que tenga relación con la feminidad y la sensibilidad, incluso contra el hombre que no cumple con los estándares de hombre “macho y viril”. Según el Diccionario ideológico feminista, el machismo es: "El conjunto de leyes, normas, actitudes y rasgos socioculturales del hombre cuya finalidad, explícita y/o implícita, ha sido y es producir, mantener y perpetuar la opresión y sumisión de la mujer a todos los niveles: sexual, procreativo, laboral y afectivo" (Sau, 1981). En ese sentido el machismo se convierte en un problema estructural al estar presente a lo largo de la historia, desde los siglos pasados donde se aseguraba que “La mujer le servía al hombre”.

El cuerpo de la mujer ha sido sexualizado desde el principio de la historia, por ejemplo, la prostitución es considerada la profesión más antigua del mundo, estando presente desde la

existencia de los griegos que practicaban la prostitución sagrada. Es así como años más tarde aparece la iglesia católica, quien se encarga de reproducir un pensamiento inequitativo entre géneros, por medio de versículos y parábolas bíblicas, donde se aseguraba que la mujer debía ser casta, virgen, bondadosa, debía estar dispuesta a dar hijos a su esposo y cuidar de ellos mientras el hombre era quien conseguía el pan para la mesa. Aquellas mujeres que en distintas épocas se revelaron y buscaron otros rumbos que no estuvieran en los estándares sociales (sometidas a las reglas del patriarcado), eran señaladas como brujas, herejes y hechiceras, muy seguramente eran condenadas a muerte, sembrando miedo en la sociedad e impidiendo el empoderamiento femenino. Como resultado la sociedad se formó bajo esta mirada inequitativa y machista, romantizando la culturalmente feminidad; en películas, libros, cuentos, canciones y demás, instalando el machismo y la violencia hacia la mujer de una forma arraigada y culturalmente aceptada bajo el marco de la religión y lo que era “correcto” e “incorrecto” (Castañeda, 2019, pág. 23). Aunque hay un sinnúmero de estudios sobre la demonización de la mujer, no es este el lugar de profundizar en este tema, no porque no sea fundamental sino porque excede nuestras preocupaciones con respecto al ejercicio escolar en este caso.

Las actitudes machistas no solo han afectado la relación entre género masculino y femenino, sino que repercute en las relaciones entre las mujeres pues ante la necesidad de contar con la aprobación masculina, se han creado rivalidades entre ellas mismas. El machismo puede desencadenar muchos tipos de violencias, ya sean: físicas, psicológicas o emocionales, repercutiendo en el adecuado desarrollo de una sociedad libre de violencias.

4.1.1 Machismo invisible:

Si bien la violencia contra las mujeres es una manifestación extrema del machismo, lo que llamaremos machismo invisible, envuelve a todas y todos los seres humanos como víctimas y victimarios, resultado de un sistema patriarcal⁹ y desigual, pues compromete la vida cotidiana, la

⁹ Sistema Patriarcal: El patriarcado es una creación paulatina e histórica de la sociedad que se ha formado hace más de 2500 años por hombres y mujeres. Históricamente la sexualidad de las mujeres, es decir, sus capacidades y servicios sexuales y reproductivos, se convirtieron en una mercancía antes incluso de la creación de la civilización occidental, esto impulso significativamente a la formación de la historia del mundo entero, dándole una mirada sexualizada a la mujer e impidiendo un desarrollo equitativo entre géneros. Desde entonces el sistema patriarcal se ha convertido en un sistema de dominio institucionalizado que mantiene la subordinación e invisibilización de las mujeres y todo aquellos considerado como “femenino” (Lerner, 1990, págs. 05 - 09)

salud, la comunicación y la sexualidad de hombres y mujeres despreciando las capacidades y derechos a la libertad y autonomía en particular de las segundas. En una gran mayoría de casos con mujeres humilladas y sometidas el machismo se ha invisibilizado de tal manera que llegan a justificar las acciones abusivas de parte del sexo masculino, borrando de su mente el desequilibrio de poder que experimentan frente a ellos, mencionando frases típicas como la de “así es él”, “así son los hombres”, “todas pasamos por eso, es normal” como si se tratase de una ley incorregible. El machismo se expresa de muchas maneras y no todas son necesariamente tangibles.

Me gustaría hacer énfasis en que no se está señalando al género masculino como el único culpable de reproducción del machismo, se entiende que es un problema estructural de la sociedad, en el que todos estamos inmersos y del que hacemos parte porque está arraigado en nuestra cultura., Muchos hombres aseguran no ser machistas, pero al leer las características de un hombre con ese perfil, ven reflejadas muchas actitudes suyas en aquellas acciones, actitudes de las que jamás habrían sido conscientes sino hubiesen hablado o escuchado de ello abiertamente.

“El machismo no es un atributo individual en los hombres, sino una forma de relacionarse que implica y afecta a todo el mundo” (Castañeda, 2019). Haciendo una investigación más profunda de opiniones, situaciones y demás ejemplos para nutrir la presente monografía, nos encontramos con una carta escrita al correo de la investigadora Marina Castañeda, especialista en género, donde un hombre le manifestaba una situación en la que se encontraba inmerso y quiso expresar para aportar a una investigación sobre roles de género que estaba haciendo la doctora Castañeda, replico:

Soy un hombre soltero de 22 años, vivo con mi padre divorciado y mi hermana, y la experiencia que he vivido a partir del divorcio de mis papás me ha servido como referencia para sustentar la idea de que el machismo no depende del sexo ni de la genética. Al principio, cuando mi madre se fue de casa, yo adopté inconscientemente el rol que ejercía ella antes de irse y salvarse, es decir, el papel de mujer que se ejerce en una familia con estructuras machistas. He vivido el machismo en todas las áreas: en la comunicación, en las emociones, en el hogar, etc. Me he dado cuenta de que viví, en dos años, el mismo proceso que mi madre vivió en 28 años de casada. Mi madre, al irse, rompió con la estructura familiar y por la falta de alternativas y

modelos que pudiéramos haber usado para replantear los esquemas familiares y ayudarnos a corregir los errores, caímos todos nuevamente en el esquema machista. Por ejemplo, mi padre, el proveedor, no modificó su rol, es decir, no se vio en la necesidad de cambiarlo. Pero en mi caso no sucedió así, ya que el papel que adopté fue el que mi madre dejó. Yo cubrí todo lo referente al ámbito doméstico y de esta forma volvió a darse el círculo en el que nos encontrábamos todos desde el principio, desde años atrás.” (Castañeda, 2019, pág. 37)

El anterior argumento nos ilustra con toda claridad como las violencias machistas no distinguen género, edad, ni genética, es un problema que se normaliza socialmente y puede llevar al colapso mental a la persona directamente afectada, como el joven lo menciona: “*el desgaste fue creciendo hasta llevarme a pensar que yo era un inútil, que no podía hacer nunca las cosas bien*”, las labores domésticas también son un trabajo difícil y extenso para el que las realiza, mucho se habla respecto a lo difícil que es para una persona madrugar a su trabajo de oficina a diario, sin embargo, poco de quien se queda en casa realizando oficios y alimentos para el hogar. Esto puede llegar a ser estresante y agobiante cuando dichas actividades recaen en una sola persona, dejando de lado que son responsabilidades propias de la vida en común y todos y todas deberían realizarlas desde pequeños.

Para cerrar este acápite, considero importante mencionar que el trabajo de la investigadora Marina Castañeda (2019) se vuelve beneficioso para esta monografía en la medida en que nos muestra cómo el ejercicio mismo se convierte en el medio de ayuda para las personas, señalando cómo reconocer las violencias por medio del ejercicio lecto escritural, aportando al cambio de las relaciones personales e interpersonales y continuamente llevándonos a reflexionar respecto al papel que tenemos en la familia y la sociedad.

4.1.2 Estereotipos:

Considero interesante empezar este párrafo con la definición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua sobre qué es un estereotipo: *Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable*. Ahora bien, definiéndolo y ahondando un poco más, podríamos decir que los estereotipos son las ideas y expectativas que la sociedad tiene hacia los seres humanos, son las situaciones simbólicas de lo que una persona debería ser, se convierten en ideas que mencionan un modelo de feminidad, agresividad, bondad, masculinidad, etc. Los estereotipos son un modelo construido por el ser humano sobre los seres humanos, sus comportamientos, actividades, profesiones, etc. y nos impactan significativamente

como individuos y colectivos, aunque pueden ser un arma de doble filo pues si bien aquellas miradas que tenemos hacia los demás nos permiten reconocer, prevenir, opinar y acercarnos en un inicio, también pueden hacernos caer en la justificación de discriminaciones por el sexo o género, color de piel, edad, imágenes, creando por ejemplo prejuicios sobre los roles de género de los que hablaremos más adelante.

Para desarrollar mejor la idea anterior pondremos un ejemplo conciso “Clara es una mujer de 30 años que va caminando por la calle a las 9:00 pm. Un sujeto viene cruzando la acera del otro lado, lleva un saco con capucha puesta, las manos en los bolsillos y con una actitud corporal de nerviosismo. Clara observa a aquel hombre y reconoce que esas son las características de una persona que muy posiblemente quiera hurtarla o hacerle daño de alguna forma. Reconocer la imagen del sujeto le permite a Clara caminar más rápido y guardarse en una tienda de un comerciante cercano, donde sabe que estará a salvo”. Ahora bien, si no existiese la visión de cómo puede llegar a verse físicamente una persona peligrosa, *el estereotipo*, Clara no hubiese podido construirse un mensaje de alerta y haber podido hacer algo a tiempo, en ese sentido los estereotipos también se vuelven necesarios para identificar puede ser y cómo comportarse ante una persona en una circunstancia definida.

4.1.3 Estereotipos y roles de género:

“Todas las sociedades se estructuran y constituyen su cultura en torno a las diferencias sexuales de los individuos que las conforman” (Inmujeres, 2004). Partiendo de la cita anterior, los estereotipos de género en la sociedad han sido los que orientan en gran medida el destino de las personas, atribuyéndoles características y roles que “deberían” desempeñar y cumplir según su género. Por ejemplo, tradicionalmente se les asignaba a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, es decir, el “(rol productivo)”, y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera “rol reproductivo” (Inmujeres, 2004). Aunque lo anterior se instala en las sociedades teniendo en cuenta muchas variables, como lo puede llegar a ser la cultura, la raza, el grupo étnico, el estrato socioeconómico, el contexto (país, región en el mundo, religión). Según la organización de “Inmujeres” que es una organización defensora de los derechos de las mujeres, ubicada en la ciudad de México, el hecho de que las mujeres y hombres sean diferentes anatómicamente los induce a creer que sus valores, cualidades intelectuales, aptitudes y actitudes

también lo son. “Las sociedades determinan las actividades de las mujeres y los hombres basadas en los estereotipos, estableciendo así una división sexual del trabajo” (Inmujeres, 2004).

Cuando un bebé nace, los padres, familiares y la comunidad cercana le asignan al infante atributos ya establecidos culturalmente. Si es una niña se espera que sea bonita, tierna y femenina y si es un niño se espera que sea aguerrido, osado, fuerte y valiente en todo el sentido. Al momento de la crianza a la niña se le enseña a jugar a la cocinita, a las muñecas, a ser madre de un bebé de juguete, así es como desde pequeñas se ven involucradas en actividades domésticas que más adelante deberán reproducir en el hogar. Mientras tanto, a los hombres se les debe educar lejos de la ternura, deben ser criados como personas fuertes, bajo el concepto de “los hombres no lloran” casi que se les prohíbe demostrar ser débiles frente a cualquier situación en la que un ser humano común tendría temor. Es así como se construyen las bases que crean y reproducen los roles y estereotipos de género, debemos enfatizar en que dichas creencias, al final, no son decisiones conscientes que las personas deciden tomar o rechazar, sino que surgen como parte de una herencia cultural y familiar, son construcciones sociales que potencian o inhiben a las personas según su sexo, de manera que la sociedad da un trato diferenciado a las personas según sea hombre o mujer, muchas veces dando lugar a la discriminación de género. Ahora bien, esto se ha ido transformando en los últimos años, teniendo en cuenta que han surgido otras identidades de género como: transexual, queer, intersexual... etc. pero ¿de qué manera un niño o niña perteneciente a una comunidad rural percibe estas nuevas identidades de género?, ¿las conoce?

Pues bien, en el capítulo que constituye el *estado del arte* de la presente monografía, se referencia un texto llamado “*Estereotipos y diversidad de género: una mirada a las relaciones de género desde adolescentes de una escuela rural*” y nos habla de que, si bien el género es tradicionalmente concebido desde el sistema tradicional binario, hombre / mujer, en la actualidad muchas personas ya no se identifican bajo esos paradigmas, y con el tiempo esas mismas personas se convierten en blancos de fuertes discriminaciones por sus inclinaciones sexuales. Lo anterior nos sugiere, una vez más, una necesidad urgente de llevar a cabo una educación inclusiva y actualizada que nos permita cambiar este paradigma heteronormativo y prejuicioso y de esta manera prever futuras violencias y discriminaciones. Claro está que el tema sobre la diversidad de género no nos corresponde directamente en este documento, sin embargo, se hace importante

resaltar cómo los estereotipos de género crean expectativas y arquetipos en cuanto a lo que debe ser, o no, ampliando o revisando prejuicios sobre *lo femenino y masculino*, desconociendo otras posibilidades de diversidades en tanto libertad de elección sobre el género de tantos jóvenes y adultos que hoy encuentran como recurso para desarrollar su personalidad.

4.2 Ruralidad:

Es importante mencionar que la palabra ruralidad no tiene una única definición, tampoco está incluida en el diccionario de la Real Academia Española, sin embargo, podemos afirmar que el concepto de ruralidad es un vínculo que establece una comunidad con un espacio rural específico. Por medio de esta relación las personas construyen un sentido social, que implica “La valorización del territorio” (Porto, 2014), además de la creación de identidad por medio de la apropiación simbólica que cada comunidad tenga hacia sí misma y su territorio.

Son una parte vital para el desarrollo sostenible de la humanidad, pues en el proceso de valorizar y trabajar la tierra, es la ruralidad y la comunidad campesina quienes proveen la mayor parte de la industria agropecuaria. Retomando el término de “apropiación simbólica” es importante destacar que la ruralidad trasciende el hecho de vivir en una zona alejada o campestre, la idea en sí misma tiene que ver más con las representaciones sociales que las personas deciden adoptar, entendiendo su comunidad, costumbres, tradiciones y labores específicas que se desarrollen en dicho lugar. En este trabajo no ahondaremos mucho respecto al concepto de lo rural, puesto que no es el foco de investigación en el que la monografía se quiere centrar.

4.3 Derechos fundamentales de los niños y las niñas:

Los derechos humanos en general, son el resultado de una lucha histórica y social de la clase trabajadora en contra de las malas condiciones de vida y pocas garantías de seguridad y dignidad hacia esta clase en particular. A lo largo de la historia se conformaron sindicatos y se crearon movimientos revolucionarios que buscaban defender la integridad de los seres humanos.

En 1949 surge *La comisión de la condición jurídica y social de la mujer*, impulsada por Eleanor Roosevelt, la primera dama del país de los Estados Unidos en la época, quien buscaba poner sobre la mesa las vulneraciones machistas y degradantes hacia la mujer, proponiendo un lenguaje

inclusivo desde el concepto mismo, es decir, ya no hablamos sobre “Los derechos del hombre” como en un principio se habría propuesto, sino sobre “Los derechos del hombre y de la mujer” lo que se convirtió en un gran logro histórico para las mujeres y para la humanidad en su totalidad. La mujer y sus derechos entran a ser parte de las políticas públicas en los países del mundo.

Pero falta reconocer la infancia. No es sino hasta el 16 de noviembre de 1984 que la Liga de las Naciones aprobó la declaración de los Derechos del niño, reconociéndolos como seres humanos en condición de vulnerabilidad y por lo tanto merecedores de un trato y cuidado especial, por parte del Estado, la familia y la sociedad. En ese orden podríamos definir Los derechos fundamentales del ser humano como: *“Facultades inherentes a la persona, irrevocables, inalienables, intransmisibles e irrenunciables. Por definición, el concepto de derechos humanos es universal (para todos los seres humanos) e igualitario, así como incompatible con los sistemas basados en la superioridad de una casta, etnia, pueblo, grupo o clase social determinados”* (Bulygin, 2008).

Ahora bien, el presente documento pretende centrarse en “Los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (NNA)” específicamente en la importancia de enseñar sobre ellos, usando didácticas pertinentes que tengan en cuenta cómo tratar problemáticas con respecto a la vulneración de estos. Pondré como punto de partida (estatal y jurídicamente hablando) lo que para el Estado es considerado un niño, niña o joven: “Se considera como tal (artículo 1) a todo ser humano que no haya cumplido los 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNESCO, 2004). Citando a Juana María Ibáñez Rivas (Máster en Derechos Humanos) en su texto “Los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos” nos habla que “La mayoría de edad conlleva la posibilidad de ejercicio pleno de los derechos, también conocida como capacidad de actuar. Esto significa que la persona puede ejercitar en forma personal y directa sus derechos subjetivos, así como asumir plenamente obligaciones jurídicas y realizar otros actos de naturaleza personal o patrimonial” (Ibáñez, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que los niños, niñas y adolescentes se ubican en un marco de vulnerabilidad mayor, no solo por su edad o codependencia económica y moral, sino también debido a la falta de madurez o facilidad de manipulación psicológica que puede llegar a tener a la hora de tomar una determinación. En ese sentido es necesaria una protección específica y rigurosa por parte del

Estado, la familia y la sociedad, pero ¿realmente se cumplen a cabalidad dichos derechos “fundamentales”, se protegen, se respetan?, ¿es efectiva la intervención estatal para hacer cumplir esos derechos? ¿Es propicia y constante la capacidad de unión como sociedad para hacer respetar los derechos de nuestros niños? O profundizando un poco más en las reflexiones, podríamos empezar por preguntarnos ¿conocen los niños, niñas y adolescentes sus propios derechos como seres humanos?

4.3.1 Derecho a la libertad de expresión:

La Convención Americana sobre Derechos Humanos, en su artículo 13, señala que toda *persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión*, la cual puede ser ejercida por todos los medios y no puede ser objeto de censura, sino de responsabilidades ulteriores. La Convención textualmente señala que: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección” (Convención americana de derechos humanos, 1989)

Podríamos decir que *el derecho a la libertad de expresión* es una pieza fundamental para el desarrollo de una sociedad democrática, ya que es indispensable para el desarrollo de una opinión pública, puesto que es el derecho que nos permite expresar opiniones personales e informaciones necesarias, así como recibirlas. La convención americana sobre derechos humanos afirma que la libertad de expresión se analiza desde dos dimensiones que se sustentan mutuamente. Por una parte, existe la llamada dimensión individual, que asegura la posibilidad de utilizar cualquier medio idóneo para difundir el pensamiento propio y llevarlo al conocimiento de los demás, por otra parte, está el receptor, quien también tiene derecho a escucharlo y recibirlo de la manera que desee, a este intercambio se le llama dimensión social. Ambas dimensiones deben ser defendidas bajo el marco legal y es la manera de comprender, grosso modo, *el funcionamiento del derecho a la libertad de expresión*.

La dimensión individual, no se reduce solamente a poder expresar, escribir y manifestar nuestras ideas y formas de pensar, sino que el derecho también justifica el medio apropiado que la persona

deseo y pueda utilizar para difundir su pensamiento y hacerlo conocer al número de personas que requiera. Este derecho inalienable comprende también las formas de expresión: vestirse, caminar, decir de las tantas formas que la persona sabe, etc. En este punto entra a colación el periodismo, las redes sociales y los márgenes legales que cada una debe tener, teniendo en cuenta el derecho a la privacidad, pero aunque ese no es un tema en el que profundizaremos en este trabajo, cabe decir que expresar libremente el sentimiento, las anécdotas a las que hubiese lugar en la escuela sin temor a la burla y la retaliación hace parte sustantiva del derecho de la libre expresión y hace parte de los procesos del libre desarrollo de la personalidad. Las relaciones entre esa libertad de expresión y la fluidez en *los relatos* de la vida familiar en *la escuela* hacen parte del respeto por la vida privada de los niños y las niñas y es tarea de los profesores salvaguardarla.

Por otro lado, en la dimensión social, el derecho a la libertad de expresión corresponde a la búsqueda de información, así como su difusión como medio informativo, donde se intercambian ideas para la comunicación de las creencias, costumbres, preocupaciones, informaciones, ‘quejas y reclamos’ de una comunidad y/o sociedad.

4.3.2 Qué es *opinión* y su relación con la libertad de expresión:

Un buen punto de partida para definir la palabra “opinión” puede ser la etimología de la palabra misma, la que proviene del latín: **opīniō, opīniōnis**, que también se deriva del verbo **opīnor**, que se define como: suponer, imaginar, creer, juzgar, esto según la RAE, (Real Academia Española de la lengua), que textualmente define el concepto de opinión como: “Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien” (RAE), y si bien sabemos que esta entidad es la mayor influenciadora en el uso correcto y las reglas del habla hispana, se considera importante dar una mirada a los distintos conceptos existentes, según las distintas ciencias, además de analizar qué tipos de opiniones existen y cómo se pueden clasificar.

Según la filosofía este concepto hace referencia a conjeturas y puntos de vista que no tienen la verdad absoluta sobre ningún tema, es decir que cualquier persona puede cuestionarla, debatirla y comprobar que sea cierta o no, esto se hace a partir de argumentos que justifiquen *dicha opinión*. Regularmente las opiniones son individuales y subjetivas, puesto que corresponden a definiciones

o valoraciones propias, sin embargo, ampliamente se puede ubicar en dos ítems: *Opinión pública* y *opinión personal*.

4.3.3 Opinión pública

La opinión pública recoge criterios de una sociedad o comunidad, que trata temas que pueden afectar o favorecer a la misma, en esta se ubican las opiniones políticas, culturales o económicas y es importante ser justos y conscientes a la hora de decidir qué argumento utilizar o qué postura tomar frente a un tema. ¿Por qué es necesaria esa consciencia sobre desde dónde se toman o no las opiniones? Según Brian Wynne, un escritor estadounidense, en estos tiempos digitalizados y tecnológicos, la opinión se ha vuelto demasiado manejable y moldeable a lo que cierta organización, empresa o persona le convenga, todo esto con el desenfrenado uso de las redes sociales.

En este trabajo monográfico nos interesó traer a colación la definición de *opinión pública* porque esta influye en los imaginarios de las gentes, de las personas, de los niños, niñas y adolescentes. Las maneras en las que se refieren a los hombres, a las mujeres, las publicaciones que hacen de y sobre los niños, niñas y adolescentes.

Existe un artículo llamado “Violencia contra las mujeres y libertad de expresión: tensiones jurídicas” escrito por Larissa Arroyo Navarrete, donde nos menciona la objetivación y sexualización de las mujeres en los medios de comunicación, naturalizando las violencias a través del humor y otras manifestaciones culturales. Nos hace reflexionar en como los medios de comunicación son uno de los principales reproductores de duplicar actitudes machistas, cito: “El humor, el folklor, e incluso el *glamour*, son instrumentos claves de los medios de comunicación y de la publicidad para atrincherarse desde la legitimidad socio-cultural e implantar o sostener la idea de que las mujeres debemos estar sujetas a la voluntad y deseo de alguien más, que nuestros cuerpos no son nuestros para disponer de ellos, que las decisiones sobre nuestra sexualidad y capacidad reproductiva no son nuestras y que el perdón de nuestras vidas –para no morir a manos de nuestro compañero sentimental, o del que desea serlo– depende de nuestro grado de anuencia a no actuar como sujetas libres” (Navarrete, 2017).

Aprender a obedecer y acatar los deseos de esos otros que inciden en las decisiones de las mujeres (y también en la construcción de masculinidades tóxicas) se aprende desde la infancia.

Por lo tanto, aprender a educar a nuestros niños y niñas en pro de defender la dignidad de todas y todos se hace indispensable en la educación, pues es a partir de allí donde empieza el cambio.

4.3.4 Opinión personal

Está conformada por criterios individuales, sobre temas específicos, regularmente está llena de subjetividades y opiniones basadas en experiencias y vivencias propias, cuando la argumentación de una opinión frente a un tema es amplia, profunda y tiene bases concretas, se puede llegar a convencer a todo un colectivo para así conformar una opinión pública y conjunta.

Por otro lado, podemos ver otros tipos de opiniones existentes y reconocidas como fundamentales en la sociedad, como las opiniones científicas, opiniones judiciales, opiniones editoriales. Cada una de estas opiniones tiene un peso según los temas y las discusiones. Por ahora no vamos a avanzar en profundizar en estas ya que excede el interés desde nuestro ejercicio. (Dewey, 2004, págs. 14 - 19)

4.4 Situaciones de representación escénicas

Los avances en el área de prácticas pedagógicas y las investigaciones sobre los materiales mínimos para iniciar programas de teatro en la escuela nos llevan a trabajar sobre cómo ampliar ‘el teatro para el aula’ inscribiendo dentro de este trabajos puntuales del profesor que de entrada lo llevan a preparar material para mostrar a los alumnos qué es y cómo se percibe una obra de teatro en formato viable de ser mostrado y comprendido en el aula (Merchán, 2019, Merchán, Gutiérrez y Gallo, en impresión, Román Salamanca, 2023). Es así como la lectura dramática aparece como un formato de base para transformaciones en el aula según las intenciones didácticas como en el caso que nos ocupa. Basada en situaciones corta y concretas sobre temas escogidos (estereotipos de género, micromachismos) son la base para la construcción colectiva de un sketch que invite a los alumnos, profesores y acudientes a la reflexión sobre las formas de actuar en relación a ‘qué queremos ser y cómo queremos comportarnos’.

Situación de representación organizada: Mediación de una presentación (pública) que da sentido a las construcciones de los personajes ficcionales, en la representación directa (Pavis: 1998).

Pone en situación la coherencia interna de las construcciones hacia la escena: Coherencia en la

propuesta (fábula, trama) Personificación (caracteres, acciones; secuencialidad de la trama)

Consciencia del público presente (cuerpo escénico, espacio, respuesta).

Situaciones didácticas: un corolario del postulado fundamental es que a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc.” (Brousseau, 1990: 261)

Reconocemos el marco del teatro escolar como medio para el desarrollo de la persona en función del reconocimiento y desarrollo de los derechos fundamentales, esto lo podríamos ampliar en el marco del “teatro para la discusión” y responde directamente a las nuevas formas de educación para tratar las problemáticas sociales. No hablamos de una representación escénica como la magnificencia de la muestra misma, ni la calidad de la voz o del cuerpo, se trata del proceso mismo y de los aprendizajes a los que podemos llegar al observar y escuchar detenidamente lo que cada situación nos quiere decir.

4.5 Sketch:

“(palabra inglesa que significa ‘esbozo’. El sketch es una escena corta que presenta una situación generalmente cómica, interpretada por un reducido número de actores sin una caracterización rigurosa o una intriga repleta de peripecias, poniendo el acento en los momentos divertidos y subversivos. El sketch es sobre todo un número de actores cómicos que interpretan un personaje o una escena con un texto humorístico y satírico en los espectáculos de variedades, en el cabaret, en la televisión, o en el café teatro. Su principio motor es la sátira, a veces literaria (parodia de un texto conocido o de una persona célebre), a veces grotesca y burlesca) en el cine o la televisión (R. Devos, G. Bedos, en otros tiempos F. Raynaud, Coluche y P. Desproges en Pavis. P. Diccionario del teatro, p. 426)”.

Ahora bien, ¿por qué se decide que *Ni más, ni menos es así como aprendemos* será un sketch? El libreto está compuesto por tres cuadros teatrales, donde se presentan diferentes situaciones de conflicto y resolución de estos, esto se muestra por medio de dos personajes intermediarios (los detectives) que haciendo uso de la comicidad y la sátira muestran al público que hay un problema de comportamiento en la escena. Los demás personajes no son minuciosamente caracterizados y resuenan en distintas situaciones de burla hacia los demás personajes, donde resaltan graves problemas de discriminación utilizando la comedia como un medio para enunciar la misma. Son los dos personajes intermediarios, en este caso son detectives, quienes utilizan la fantasía y la

ilusión de un control remoto mágico que devuelve el tiempo para dar solución a dichas situaciones de violencia, reemplazándolas por unas más responsables, empáticas y respetuosas.

5. Metodología

Este es un estudio de corte cualitativo, un estudio de caso, centrado en la didáctica descriptiva o clínica didáctica que la posibilidad de identificar el funcionamiento en el aula con relación a las transacciones didácticas (cómo circulan los contenidos) en función de comprender los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, en este caso a partir de contenidos relativos a micromachismos y libertad de expresión a través de actividades desde las lecturas dramáticas (Rickenmann, 2007 en Merchán 2013). La descripción minuciosa de los textos de base utilizados en esta secuencia buscaba evidenciar la importancia de elegir textos cuyos contenidos, fábula y trama, aportaran a la construcción del sketch en términos de avanzar en las nociones concernientes a los temas elegidos (micromachismos, libertad de expresión, roles de género). Una vez fijados los textos mediadores en tablas de análisis señalamos los indicios (palabras) que definen roles de género, estereotipados, o que contradicen los estereotipos, para analizar el impacto en el sentido de la trama de los relatos. Estos análisis se basan en los estudios semióticos de corte hermenéutico propio del lenguaje literario y dramático. Se apoya en la propuesta de entender el aula como sistema didáctico en tanto está constituido por la triada profesor →saberes←alumnos en la que constatamos que la relación de aprendizaje de conocimientos por parte de los alumnos es posible porque hay mediación de los textos de base. Es decir, que los alumnos aprenden en la medida en que los saberes ajustados en contenidos aprendibles tienen sentido para ellos y les son significativos en su vida. A la vez la profesora avanza en las propuestas de actividades en el medio didáctico porque los alumnos aprenden paulatinamente *eso (contenidos)* que propone para enseñar. En este trabajo centramos el foco de análisis en los contenidos relacionados con poner en evidencia expresiones machistas y roles de género de diversa índole expuestos en dos lecturas que se dramatizaron para explicar dichas expresiones para luego en la construcción de una breve representación escénica (sketch) movilizarlas en otras circunstancias mucho más cercanas a los alumnos que en la ficción de los cuentos de base de las lecturas dramáticas. Señalamos en cuadros de análisis puntual esos contenidos extraídos

directamente de los relatos, de la trama de los textos llevados al aula para mostrar directamente cómo el entramado de descripciones sobre ‘lobito y su familia’ en *Lobito Caperucito*, en ‘Tarzana y las expectativas sobre el liderazgo’ en *Tarzana* y finalmente en el sketch, *Ni más ni menos es así como aprendemos*.

Focaliza en el análisis la evolución topográfica de los alumnos en términos de aprendizaje de nuevas formas de vivirse y relacionarse alrededor de las atribuciones de género. Es decir, señalamos en el sketch aquellas elocuciones y acotaciones que muestran expresiones de burla de corte machista, y expresiones más libres que avanzan hacia una convivencia mejor sin mella de ‘lo frágil, lo femenino, lo sensible. Es decir, señalamos a lo largo de las lecturas ‘esos términos’, palabras y expresiones que ponen en un lugar – topos de natural de macho, fuerte y viril, vs sensible, frágil, emotivo, colaborador sin importar si el alumno es niño o niña.

Medio didáctico: hacer parte del medio, todo aquello que el profesor piensa y materializa para la enseñanza y el aprendizaje. Triada didáctica: el profesor (que organiza contenidos y las actividades pensadas para enseñarlas) → ← conocimiento(contenidos)(saberes) → ← alumnos

Elegimos este concepto de Contrato didáctico de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy, Mercier, 2007, en Merchán 2013) porque pone de presente las expectativas mutuas entre los agentes en el sistema didáctico: profesor- alumnos. La representación *Ni más ni menos, es así como aprendemos*.

5.1 Contrato didáctico:

las regulaciones al interior del medio didáctico entendidas como las reglas implícitas de comportamiento frente a las exigencias del medio hacen parte del contrato didáctico. Este contrato está definido en función de lo que sucede en el medio y es descrito por Brousseau (2003 en Merchán 2013: 132) así:

1) Es el conjunto de obligaciones recíprocas y de ‘sanciones’ a propósito de los conocimientos del caso, que cada participante de la situación didáctica impone o cree imponer (...) a los otros. El contrato didáctico es el resultado de las relaciones entre un alumno o un grupo de alumnos, un medio didáctico y un sistema educativo, en función de la actividad a realizar (Brousseau, 2003:5 en Merchán 2013)

2) Podemos considerar que las obligaciones de cara a la sociedad que delega en él la legitimidad didáctica son también parte determinante del ‘contrato didáctico’ (idem, 132).

3) “El aprendizaje va a reposar no sobre el buen funcionamiento del contrato, sino *sobre sus rupturas y sus ajustes*. Cuando se produce una ruptura (fracaso del alumno o del profesor) los participantes se comportan como si hubiera habido un contrato entre ellos. De hecho, el contrato es una forma de definición de una situación didáctica. Esta es equivalente al contrato, pero ella permite orientar un inventario continuo de contrato sobre la repartición de responsabilidades entre el profesor y los alumnos” (ibid.: 133).

5.2 Topo génesis:

Esta categoría permite describir los procesos de acción conjunta y los cruces entre dos categorías de estatus y funciones presentes en toda situación didáctica. En el caso que nos ocupa, las interacciones de los roles de la profesora en formación y los alumnos en cuanto a las funciones que sumen *a través de las situaciones de representación en tanto medio didáctico* muestran que la construcción conjunta de la actividad didáctica (transformar modos de relación machista) en los comportamientos (estatus) y roles (funciones) del profesor materializados por los alumnos (distintamente según las situaciones de representación). La entrada de ‘comodín’, rol de enunciador de focos de dificultad por la naturalización de comportamientos, extiende los alcances didácticos a la población cercana a la escuela, a saber, otros profesores, otros alumnos, acudientes. Topo genéticamente propone desplazamientos del lugar de ‘hacer como siempre’, *naturalmente*, a ‘hacer de otra manera’ para cambiar y mejorar dando ‘otro lugar’ de respeto y dignidad a los niños y las niñas y sus formas de expresión: ayudar, llorar, tener fuerza, etc (Rickenmann, Lagier, Mili, 2009 en Merchán 2013; Merchán 2020).

5.3 Métodos

Para el análisis del proceso de construcción del sketch acudimos a 1. Las lecturas dramáticas previas en las que quisimos evidenciar contenidos específicos de roles de género en la trama de los relatos ficcionales de la vida de los personajes en Tarzana y Lobito Caperucito. Este estudio se basa en la identificación de “indicios” cuyo análisis posterior permite significar el impacto de

los términos de tipo machista en las relaciones entre los personajes. 2. Los instrumentos de practica pedagógica señalados en los siguientes acápite como parte de los procedimientos integrados en la reconstrucción del dispositivo de practica

5.3.1: Planeaciones de clase

En total había 9 planeaciones de las distintas clases dictadas a lo largo del proceso, usamos tres en particular, la clase 5, la 7 y la 8

Acudimos a la **clase 5** porque en ella planteamos el proyecto sobre micromachismos y roles de género. El objetivo general de la clase era “Desplegar contenidos sobre roles de género y exponer el proyecto del sketch Ni más, ni menos”. El uso del juego fue clave en esta sesión pues se realizó una actividad llamada “intercambio” donde la profesora en formación debía escribir distintos oficios del hogar y el campo en el tablero, allí estarían actividades tales como: Planchar, cambiar al bebe, cortar la leña, lavar el auto, ensillar el caballo... etc. El objetivo era que cada niño y niña eligiera la actividad que quería representar escénicamente, como era de esperarse los niños eligieron actividades con más requerimiento de fuerza como: ensillar el caballo, cortar la leña, recoger la papa y las mujeres eligieron: cambiar el bebe, hacer arepas y lavar. A continuación, cada niño debía cambiar la actividad que había elegido por una que hubiese elegido una niña, logrando intercambiar los oficios y roles y poniendo a prueba a cada alumno.

Fue un ejercicio interesante y fructífero para el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los roles de género en la ruralidad y la forma en como se normalizan en los hogares.

Por último, la clase 8, donde buscamos obtener el ritmo teatral que el sketch requería, utilizando la repetición y el ritmo como medio de aprendizaje.

5.3.2 Diarios de campo: Instrumentos de uso

Usamos en particular el diario de la clase 5, 6 y 7.

Los diarios de campo recogen sentido cuando necesitas regresar por alguna información, reacción o pregunta de parte de los alumnos que sea significativa para sistematizar un proceso o hablar sobre dicha experiencia educativa. Esta información fue importante para darle sentido a la transformación que tuvo el proyecto a lo largo de su creación, logramos ver la forma en que el

proceso fue avanzando y adaptando su forma final, leyendo las conclusiones de cada sesión y uniéndolas para así dar sentido a cada objetivo planteado en las planeaciones.

Los diarios de campo elegidos particularmente fueron seleccionados con base a las sesiones que tuvieron mayor resultado en cuanto al aprendizaje del profesor en formación y las planeaciones elegidas fueron más en función del aprendizaje de los alumnos, logrando así cohesionar los saberes y recolectando la información necesaria para explicar la metodología y el análisis del sketch.

5.3.3 Videos copia y transcripción de la presentación pública del sketch:

‘Ni más ni menos es así como aprendemos’. La presentación fue grabada en video (duración: 10:29) y para capitalizar elementos propios de la presentación escénica acudimos a la grabación de la presentación transcribiéndola y señalando las acotaciones de los movimientos, las respuestas emotivas, y silencios propios de una representación pública. Esta transcripción es parte de los métodos utilizados en la clínica didáctica como metodología de investigación y permite fijar en la escritura los eventos del aula y de las representaciones escénicas escolares (Rickenman, 2007; Merchán 2019). Una vez transcrito el audiovisual describiendo las acciones, respuestas e interlocuciones señalamos los indicios acordes con los observables de análisis para analizarlos en relación a los otros textos del corpus.

2. Primer texto: El lobito Caperucito: Se trata de un lobo muy particular, quien solía ser muy limpio, organizado y gentil a diferencia de los demás lobeznos de la tribu, fue su abuela y su madre quienes le educaron de tal manera que fuese diferente a todos. Su familia siempre fue muy particular, su abuela cortaba leña y construía casas y su abuelo era modisto, un día decidió hacerle una caperuza roja a su nieto a quien después le encantaría su regalo, pero esto le costó grandes burlas a Lobito, quien solo era un tierno y gentil animal. Los lobeznos se reían de él constantemente, era matoneado y señalado por ser diferente, hasta que un día recibe el consejo de su abuela y decide hacerle una fiesta de cumpleaños a los lobeznos de la tribu, quienes nunca habían recibido algo igual, no sabían lo que era la gentileza y el perdón. Lobito les enseño que la limpieza y el respeto también podrían ser características de un lobo y eso no los haría menos feroces, al contrario, les cambiaria la vida.

Segundo texto: Tarzana: Es la historia de una niña llamada Tarzana, quien era la hija de Tarzán, el rey de la selva, un día los habitantes de la jungla se encuentran asustados porque Tarzán se encuentra viejo y achacado, por lo tanto, ya no podrá cumplir su labor como cuidador de la comunidad, como ellos enuncian, ese papel debería tomarlo el hijo de Tarzán, pero como Tarzana es mujer creen que es incapaz de tomar el papel de su padre. Cuando Tarzana se entera, muy enfurecida se dirige a la jungla y propone hacer un concurso de pruebas que ayude a elegir quien tendrá el nuevo régimen en la comunidad, demostrando así sus habilidades y dejando claro quien merece el puesto. Luego de salir victoriosa en cada una de las pruebas realizadas por los animales de la selva logra darles una lección muy grande a todos aquellos que dudaron de ella solo porque era mujer.

Esta historia desafía enormemente lo establecido en una sociedad donde se cree que el papel de la mujer no es precisamente el más fuerte, Tarzana se convierte en reina y soberana de la selva, demostrando que las mujeres también pueden ser reinas, guerreras osadas y valientes.

6. Análisis.

El presente capítulo está dividido en dos partes. *La primera* corresponde al análisis del sketch, que, aunque producto final y finalidad última del proceso de práctica con los alumnos y alumnas de la escuela El Cascajal, muestra puntualmente cómo las distintas situaciones de representación (3 en total), presentan problemas relacionados con las burlas en el salón de clase en torno a los *roles socialmente* designados a las niñas o los niños. El foco de los conflictos está en el momento en que alguno de los alumnos refiere explicaciones sobre sus decisiones desde acciones que en principio están delegadas a uno u otro género, mayormente a comportamientos que suponen ser de ‘niñas’ pero que son relatados y vividos por niños. Es decir, el primer análisis es sobre las situaciones que *representan topos de género no correspondientes al imaginario social aceptado*. Este acápite inicia con una síntesis del proceso de escritura y construcción del sketch.

Para mayor comprensión de las muestras dejamos en cada caso los cuadros con las transcripciones de la representación final y letras enumerando cada una de las situaciones que la componen, de manera que el lector pueda comprender el sentido de cada cuadro y a la vez facilita al escritor la ejemplificación a la hora de analizar y explicar cada cuadro.

La segunda parte está constituida por el análisis de los textos mediadores que presentamos como las lecturas dramáticas y que fueron elegidos para la introducción de nociones fundamentales relativas a los estereotipos de género, los comportamientos esperados y la subsecuente comprensión de contenidos específicos respecto al tema central del sketch, “El reconocimiento de la desigualdad en los roles de género y su afectación en la escuela y la familia”. En ese sentido fue importante definir durante las clases conceptos como: “género” “rol” “discriminación” “estereotipo” “equidad de género” ... y cómo estas nociones se materializan en situaciones de representación que reflejan las relaciones interpersonales en la vida cotidiana escolar. De esta manera fue que los textos mediadores empleados “Tarzana” y “El lobito Caperucito” pasaron a ser ficha clave para la muestra y el entendimiento de las nociones necesarias en la construcción y comprensión del sentido del sketch como actividad de conocimiento.

Una vez fijado en este breve acápite el orden del análisis y sus partes llamamos a cuento el concepto de **Actividad principal** (Rickenmann en Merchán 2019). Recordemos, *la actividad principal* en una secuencia didáctica corresponde a **ESA** actividad a la que se quiere llegar que le dará sentido a las anteriores y siguientes. Sin embargo, para llegar a ella es necesario construir una serie de nociones primeras, formas de hacer que, darán el andamiaje suficiente para darle sentido a esa Actividad principal. En este proyecto la actividad principal corresponde al Sketch, ‘Ni más ni menos es así como aprendemos’, centrado en poner en evidencia expresiones y comportamientos micromachistas en el aula rural. Estas expresiones hacen parte de la cultura social y familiar y hacen presencia cotidianamente con implicaciones limitantes en la libertad de expresión de niños y niñas e influyendo en sus propios desarrollos de personalidad.

Para llegar a la construcción de las situaciones de representación y que fuera posible darles el sentido de situaciones didácticas, es decir, de enseñanza para los alumnos y alumnas, para profesores del plantel y padres, madres y acudientes, fue necesario primero enseñar a los alumnos cómo se materializan, se ven y se expresan *las expresiones y comportamientos machistas*. También cómo se construyen sutilmente *las desigualdades en los roles de género*, así como analizar *las afectaciones en las relaciones en la escuela y la familia*.

Al final tenemos las conclusiones.

6.1 Primeros pasos creación sketch ·Ni más, ni menos”

La construcción del material de representación se quiso inicialmente elaborar por medio de una actividad llamada “Cuento colectivo”. Esto es la creación conjunta con los alumnos de lo que luego sería el libreto por utilizar en la escena. El primer borrador me hizo reflexionar en que quizá éste no era el mejor método para llegar adonde queríamos, puesto que había demasiadas ideas y poca verosimilitud y conexión entre ellas (verosimilitud y coherencia). Las ideas de los alumnos son realmente diversas y da cuenta de su mente imaginativa y claro, que se vería reflejado en aquel ejercicio, sin embargo, muchas ideas sueltas no era lo que buscábamos: había exceso de personajes y extravagancia en los espacios. No podíamos perder el objetivo: presentar un sketch frente a la comunidad estudiantil, así que debíamos buscar una didáctica efectiva y pertinente, que nos permitiera desarrollar nuestras ideas y plasmarlas organizada y pertinentemente con el tema de los roles de género en la ruralidad.

A continuación, lo que hicimos fue una lluvia de ideas mediada por la profesora Sandra, quien me ayudó a aclarar las pautas de lo que queríamos crear. El objetivo de la actividad fue recoger las ideas de los alumnos bajo el marco del tema central, utilizando preguntas concretas como (circunstancias dadas): ¿Dónde quieren que se desarrolle la historia?, ¿qué elementos debe tener la obra teniendo en cuenta el inicio, nudo (conflictos) y desenlace? (esto último es lo mínimo para que se considerara una Situación de representación con sentido completo). Fueron preguntas orientadoras que nos dieron ideas claras sobre lo que los alumnos también querían encontrar en las imágenes. El objetivo de estas estrategias era que los estudiantes sintieran que también eran parte de la creación del proyecto y que su *opinión* era importante. Al terminar la clase la profesora en formación se dio a la tarea de reunir todas las propuestas, respuestas y opiniones y organizarlas en función de las circunstancias dadas, la línea de acción y los conflictos entre los personajes, elementos de base para la creación de situaciones de representación verosímiles y coherentes.

Luego en combinación con los objetivos de la clase, empezamos la escritura del guión y la creación de los personajes. También reflexionamos frente al mensaje que queríamos dar a los padres de familia, profesores y directivos (una intención clara), puesto que este sketch sería presentado frente a toda la comunidad escolar. Ahora puedo decir que en su momento no fuimos

lo suficientemente conscientes del peso que podría tener una situación de representación de esta índole frente a la comunidad, estas fueron reflexiones que vinieron después.

¿Qué tanta incidencia podría llegar a tener un sketch como *Ni más, ni menos* en la comunidad escolar? (profesores, directivos, estudiantes y padres de familia)

¿Puede o no, la creación de situaciones de representación aportar al desarrollo social de los alumnos que actúan y de los padres (y madres) que observan y acaso generar cambios en las formas de relación cotidianas? No es nuestra pregunta base de investigación, sin embargo, resulta importante cuestionarse sobre la incidencia que puede tener el proyecto en las formas de relacionarse en el aula y así mismo en la cotidianidad.

Estábamos desarrollando una didáctica pedagógica que fuera el punto de partida para crear interés por crear, ver y analizar situaciones representadas (y vividas) tanto con los ‘alumnos actores en el aula’, como con los espectadores de la comunidad (familiares y profesores) para identificar comportamientos machistas proponiendo cambios posibles y cercanos para transformar las relaciones y el entorno.

6.2 Sketch “Ni más, ni menos, es así como aprendemos”

Resumen del sketch: En las lejanas montañas del territorio de “La Primavera” se encuentra una pequeña escuela llamada “El Vendaval”. En ella encontramos un salón de clase acompañado de un profesor y sus dieciocho alumnos, los que componen un aula multigrado, es decir, que hay niños y niñas de distintas edades y en cursos diferentes, todos ubicados en el mismo salón y bajo el cuidado de un solo profesor. Lo anterior se debe a la distancia que tiene la escuela del casco urbano, en ese sentido solo hay un docente disponible para la lejana zona rural. Es una sede rural, donde los alumnos y sus familias se dedican a la agricultura y ganadería, siendo una comunidad campesina.

En esta escuela predominaba el cuidado entre los alumnos. Los más grandes velaban por los más pequeños, existía una cultura por la limpieza y el cuidado del medio ambiente, aparentemente era una comunidad tranquila y sin problemas. Esta percepción cambia un día cuando un alumno llega tarde al salón de clase, mal vestido, con la camisa mal puesta y su hermano menor de la mano en

circunstancias similares a las suyas. Tras admitir que su tardanza fue debido a que sus padres no estaban en casa y por lo tanto tuvo que cocinar y hacer los que haceres del hogar, sus compañeros se burlan de él, lo señalan de que es una *mujer* porque solo ellas son las encargadas de los oficios generales de la casa y cuidado de los otros. El par de hermanos se quedan mirando, avergonzados sin entender por qué las burlas, sin saber qué hacer. Sin embargo, esto cambiará muy pronto gracias a la magia y ayuda de dos detectives antidiscriminación.

¿Qué es y cómo está compuesto el sketch? *Ni más ni menos, es así como aprendemos*, es una pequeña historia sobre unos alumnos, su profesor y un control remoto mágico, con el que podremos devolver el tiempo y cambiar situaciones de violencia y discriminación por unas más justas y respetuosas con los demás. Está compuesto por tres cuadros escénicos, cada uno nos muestra una situación de representación en donde aparecen expresiones normalizadas de burla contra relatos espontáneos sobre acciones cotidianas con el fin de transformarlas en situaciones didácticas para el público (padres y profesores) que son los que observan poniendo en evidencia lo denigrantes que puede ser calificar de ‘niña’ o de ‘femenino’ ser buen hermano, no tener suficiente fuerza, o llorar para expresar tristeza y no parecer ‘un hombre de verdad’.

Cada uno de estos cuadros es minuciosamente dividido situaciones de representación cortas y puntuales y fueron titulados para señalar ‘el lugar del alumno’ en relación a su comportamiento. Son enunciados en un índice que anticipa las partes de cada cuadro escénico. El contenido del libreto, de la trama está enumerado para facilitar el posterior análisis de cada uno y está enunciado por los minutos y segundos en que se ubican exactamente en el video final de la representación teatral del sketch.

Reparto: Personajes de la Escuela “El Vendaval”

<ul style="list-style-type: none"> • Profesor • Detective • Ayudante detective • Daniel • Felipe • Juana • David 	<ul style="list-style-type: none"> • Hermano de Manuel • José • Brenda • Nelson • Valeria • Vanessa • Mateo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diego • Paula • Camilo • Cristian • Rodrigo • James • Jaime
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUADRO 1 - Situación inicial

1. El salón de clase
2. Cocinar no es cosa de solo niñas
3. ¿y este control remoto?
4. Los niños son unas esponjas

6.2.1. El salón de clase:

El Vendaval es una escuela rural multigrado, compuesta por un profesor y dieciocho alumnos de distintas edades y grados de escolaridad primaria. Al iniciar el día, como de costumbre, el profesor llama a lista para comprobar asistencia.

Etapas	Desarrollo	Contenidos
Introducción	<i>Escena uno/ De día a las 7:00 am / Salón de clase Se encuentran los alumnos en su escuela muy temprano al iniciar la jornada de clase, están todos sentados en el salón, el profesor empieza a llamar lista para verificar qué alumnos no vinieron a clase. Son alumnos de varias edades. Es una escuela multigrado.</i>	Los alumnos empiezan su jornada escolar
Planteamiento de la situación	<p>1. (0:17) Profesor: Daniel Casas... (presente) José Rodríguez (Presente)... Bryan Gutiérrez... (nadie contesta), repite, Bryan Gutiérrez</p> <p>2. (0:26) Daniel: Profe Bryan no viene porque ayer se comió una plastilina y le está doliendo muchísimo el estómago. (hace gesto de dolor)</p> <p>3. (0:32) Profesor: Ay, le he dicho a Bryan que no coma cosas que se encuentre por ahí, pero nunca hace caso ... (continúa llamando lista). David Contreras (presente), Felipe León, Felipe León. (levanta la cabeza intentando encontrar al estudiante)</p> <p>4. (0:49) En ese momento entra Felipe corriendo a toda velocidad con su hermanito menor de la mano, Felipe viene sucio, con la camisa mal abotonada, los cordones sueltos.</p>	<p>1 y 2. la ausencia de Brayan a causa de un dolor de estómago por comer plastilina, el profesor reacciona empáticamente</p> <p>3. El profesor nota que Felipe no está en el aula</p> <p>4. El estudiante Felipe llega apurado y mal presentado</p>

Los alumnos están en su rol de llegada. Atentos al llamado del profesor, Bryan no llega, está enfermo por comer plastilina. Todavía no es consciente de su propio cuidado, aunque su maestro

se lo ha dicho en repetidas ocasiones. El profesor está en este cuadro en el lugar (topos) de el profesor que instala la clase: llama a lista, reconoce a los alumnos y sus características (3) y vela por su cuidado fisiológico.

6.2.2. Cocinar no es cosa de *solo* niñas:

Felipe llega tarde al salón de clase, con la camisa mal puesta y su hermano menor de la mano, enuncia que tuvo que hacer el desayuno y alistar a su hermano para llevarlo a la escuela. Sus compañeros proceden a “burlarse” de Felipe, asegurando que solo las mujeres cocinan y los hombres de verdad desconocen los quehaceres del hogar. Es el primer momento del sketch donde la opinión de los compañeros de Felipe, afectan su libertad de expresión y su forma de ser.

Etapas	Desarrollo	Contenidos
Primer situación problema Profundización del problema	<p>5. (0:49) Profesor: ¡Pero Felipe, ¿qué te pasó? <i>(Se cae la silla, todos ríen)</i></p> <p>6. (0:57) Felipe: <i>(avergonzado)</i> Profe, lo siento por llegar tarde, es que mis papás se fueron a dejar la leche al pueblo muy temprano y a <u>mí me tocó hacerle el desayuno a mi hermano y ayudarlo a cambiarse...</u></p> <p>7. (1:01) José <i>(desde su puesto grita burlón):</i> <u>¿Hacer el desayuno? (burlonamente) Pero si eso lo hacen son las mujeres, los hombres de verdad no nos metemos en esas cosas, no servimos pa’ eso.</u></p> <p>8. Brenda: <i>(Se pone de pie)</i> Pues con razón llegó tarde, <u>vea ni la camisa se pudo poner bien</u> <i>(todos se ríen y Felipe se siente mal)</i></p> <p>9. Nelson: <i>¡Felipe es una niña! Ja ja ja ja</i></p>	<p>6 – Felipe tuvo que hacer “Tareas de mamá”</p> <p>7- José se burla de Felipe y afirma que los hombres desconocen sobre la cocina</p> <p>8. Brenda se burla de su compañero</p> <p>9. Nelson le dice a Felipe que es una niña, afirmando que es un “insulto”</p>
Regulación del profesor	<p>10. Profesor: Bueno ¡silencio! Pues a la próxima madrugas más, Felipe. <u>Y dile a tu mamá que te deje el desayuno hecho, que tú no sabes hacer nada más que hablar en clase.</u></p> <p>11. Felipe: Sí profe, no vuelve a pasar <i>(baja la cabeza triste e ingresa al salón)</i></p> <p style="text-align: center;">- STOP.</p>	<p>10. el profesor refuerza que las tareas de la mamá no pueden ser de nadie más. El profesor minimiza las aptitudes de Felipe, no lo defiende de las burlas, asegurando que solo sabe hablar en clase. El profesor defiende los comentarios machistas.</p>

		11. Felipe acepta el comentario y no discute frente a las palabras del profesor
--	--	---------------------------------------------------------------------------------

Esta situación muestra en el principio el problema en el aula, puesto que se evidencian una o dos violencias por parte de los alumnos y del profesor cuando el alumno Felipe enuncia que tuvo que encargarse de las tareas del hogar (6). Lo anterior nos deja muchas cosas por pensar, como, por ejemplo, que los alumnos por medio de sus palabras afirman que la masculinidad real desconoce los quehaceres de la cocina y el hogar, lo que es totalmente falso y egoísta, pues como lo hemos enunciado anteriormente, estas son tareas básicas para la vida y no corresponden a ningún género. En el aula aparecen entonces roles de la vida cotidiana extra-escolar, de la familia. Es una constatación. Felipe irrumpe a des-horas en el salón y llama la atención por su descuido personal, su anécdota de casa lo pone en un lugar de visibilidad, y al contar en voz alta la situación personal queda expuesto (7). José y Brenda representan las voces de los imaginarios sociales. *Topo genéticamente* expresan en voz alta aquello que es considerado rol de género. Felipe *hizo de mamá, hizo de mujer*. Podría haber pasado desapercibido, pero el gesto de Felipe lo pone en evidencia, y de repente este ‘evento personal’ expone las creencias de José y Brenda, de los compañeros que se ríen, y la tristeza de Felipe por verse señalado.

En esta escena también se expone un problema por parte del profesor, pues ignora completamente las palabras violentas y discriminatorias de los alumnos y por el contrario las apoya y reitera por medio de las suyas (10). El lugar que toma el profesor ante las burlas de José y Brenda, lo sitúan en *el lugar de ‘repetidor’* de las mismas creencias que exponen los alumnos. Anteriormente en la justificación del proyecto, mencionábamos que el profesor debe ser el principal garante y defensor de los derechos de los niños y las niñas, sin embargo, esto no sucede en la escena, por el contrario, lo que en este caso es “la opinión pública” de todo el salón, resulta siendo también la del profesor, afectando *autoestima* de Felipe que pasa de hermano cuidador a ‘mujer’.

El profesor no cumplió con el mínimo de su parte en el contrato didáctico. Asumió un rol pasivo ante las burlas. No garantizó, no defendió a Felipe de la animadversión de sus compañeros. En el aula, frente a los conflictos de los escolares, los profesores también tienen un papel que cumplir, un papel social, activo defensor de derechos fundamentales.

6.2.3. ¿Y este control remoto?

El salón de clase queda congelado, dos detectives entran por la puerta dramáticamente y haciendo uso de un control remoto mágico que pausa y adelanta el tiempo.

Etapa	Desarrollo	Contenido
Intervención de los detectives Min: 1:45	12. <i>Todos los alumnos quedan en modo estatua. Entra un niño detective y su ayudante, lleva un gabán y una lupa en la mano, al ritmo de la canción “la pantera rosa”, juega con la lupa y mira a cada uno de los alumnos sospechosos. (DRAMATICOS)</i>	12. Entran los detectives, se muestran inconformes con la situación
	13. Detective: <i>(Dicen con angustia) No. Todo está mal aquí, todo, todo, todo está muy muy mal aquí</i> 14. Ayudante: <i>(Dramática, se deja caer al suelo) ¡Nooooo!, ya está todo perdido, no habrá solución, <u>esta generación está perdida</u></i> 15. Detective: <i>Shhh, calma, eso no pasará, con la ayuda de este aparato (Saca un control de su bolsillo y lo alza la vista de todos) <u>Nos ayuda a rebobinar el tiempo</u> cada que lo necesitamos, mira... (le da el botón devolver)</i>	14. La ayudante detective se encuentra decepcionada (7) 15. El detective propone una solución con el control remoto que devuelve el tiempo
	16. <i>Todos empiezan a devolverse en el tiempo como quien devuelve un video, hasta que el detective dice, STOP... retroceden hasta el momento en que entra Manuel con su hermano y se encuentran en la discusión de su llegada tarde. (PLAY)</i>	16. El tiempo empieza a devolverse, junto con las acciones de los estudiantes. Se retoma la escena en dialogo (5)

Compuesto por la primera entrada del héroe de la historia, son dos detectives investigadores de casos de discriminación (129, quienes están encargados de evidenciar el problema que está sucediendo en escena, en resumen, vienen siendo los garantes y defensores *del derecho a la libertad de expresión de los niños y niñas*, haciendo uso de la magia e imaginación. Al poner la escena en stop (congelados) pueden hacer uso del escenario a su antojo, ellos emplean una entrada dramática bajo el ritmo de la canción de “La pantera Rosa” (12) dando el foco por parte del público y permitiéndoles ser protagonistas **al señalar** el problema. Lo anterior permite que el espectador tenga una mejor visión del papel que todos y todas deberíamos asumir en nuestra comunidad en términos de respeto por las opiniones, los roles que desempeñan en el día a día niños y niñas SIN estigmatizar. Los detectives reemplazan ‘lo que debió decir’ el profesor, por ejemplo.

Los detectives semejan, son una metáfora de aquello que la ‘cultura’, la comunidad se demora siglos en resolver y cambiar. La proponemos como un elemento pedagógico que señale esas palabras y expresiones *que damos por naturales* pero que ratifican comportamientos machistas que dañan y humillan a quienes señalan. Los detectives asumen el lugar que debió tomar el profesor de defender a Felipe de las burlas, a las niñas de *la estigmatización*, a los niños del *machito* que van construyendo.

6.2.4. Los niños son unas esponjas:

Entra “el comodín” quien es representada por la profesora en formación, su objetivo es lograr una mayor cohesión de lo que esta sucediendo en el escenario y lo que la comunidad escolar entiende.

Etapa	Desarrollo	Contenido
Min: 3:10 Intervención del comodín	<i>El comodín interviene y pausa toda la escena:</i> 17. Comodín: <i>(voz española)</i> Muy buenos días a todas y a todos, espero que os encontréis muy bien, que es preciso mencionar como están aquí, en evidencia, los estereotipos de género. Solo esperamos que entendáis la escena y lo que hicimos para vosotros el día de hoy. No entendemos <u>porque lo femenino se relaciona con lo frágil</u> , lo femenino <u>es lo que llora</u> , o lo que <u>es débil</u> , ¿verdad? Pero hoy con estos dos detectives, pues vamos a ver qué pasa, con ayuda de este aparato que nos ayuda a devolver el tiempo, pues podremos cambiar <u>aquellas situaciones que no queramos que ocurran</u> , muchísima atención y espero lo entiendan.	17. El comodín señala la intención que tiene el sketch frente a la comunidad estudiantil La fragilidad de lo femenino
Min: 4:00	Detective: <i>Play (Todos los estudiantes empiezan a rebobinar sus acciones, asimilando que se devuelve el tiempo. Se levantan y en el mismo lugar dan vueltas hacia la izquierda)</i>	El control remoto devuelve el tiempo

En este cuadro se rompe la cuarta pared existente entre actores – público, pues quien entra a escena es una comodín (17), encargada de explicar y facilitar los contenidos al público, esto con el fin de ser claros en el mensaje que los (actores –alumnos) quieren dar a los espectadores. Se hace necesario el uso de este personaje por varios motivos, el primero es que los (alumnos – actores) comprendan a totalidad que está sucediendo en el escenario y lo que están mostrando al

público, seguido, es importante que los espectadores (padres de familia y docentes) capten el mensaje del sketch, pues este no pretende dar un espectáculo por sí solo, sino permear de contenidos que nos permitan avanzar como comunidad, convirtiéndolo en una experiencia teatral pedagógica y sustancial.

Aquí culmina el análisis del primer cuadro escénico del sketch, donde planteamos el primer problema y encontramos una posible solución a lo que viene en escena.

El objetivo del cuadro, en tanto **actividad principal** corresponde a poner en evidencia esas situaciones comunes de burla alrededor de las características ‘de los femenino’, la fragilidad, la debilidad, el cuidado del otro, que en la invisibilidad de la normalización circula machismos ofensivos y dolorosos. Al entrar la comodín, y los detectives, señalan enfáticamente que algo anda mal, muy mal llamando la atención sobre lo que acababa de pasar que parecía chistoso, burlarse de Felipe, pero que no lo era.

6.3 CUADRO 2

1. Los niños también juegan a la cocina.
2. El profesor como pionero del respeto.
3. ¿Fuerza de niña?
4. ¿Qué de malo tiene llorar? Si todos lloramos.
5. Las acciones de la casa son también las de la escuela.
6. Nadie es más fuerte que nadie

6.3.1. Los niños también juegan a la cocina

<i>Fases</i>	<i>DESARROLLO</i>	<i>Contenido</i>
Situación problema modificada por control remoto Min: 4:23	18. Felipe: Profe, lo siento por llegar tarde, es que mis papás se fueron a dejar la leche al pueblo muy temprano y a mí <u>me tocó hacerle el desayuno a mi hermano</u> y ayudarlo a cambiarse. 19. Valeria: (<i>Enamoradiza</i>) Manuel que juicioso eres... algún día podría invitarte a mi casa a que <u>juguemos con mi cocinita</u> . 20. Diego: Woow, <u>mi papá me compró la última loza 3000</u> , con fogones automáticos y ollas que se trasforman en carros de carreras	18. Deberes de hermano mayor 19. Valeria le expresa su admiración al mostrarse como un niño acomedido y funcional 20. Diego comenta orgulloso que es dueño de una loza de juguete, lo que no es común en un juguete para un niño

Nos encontramos de nuevo en el principio, la diferencia es que gracias a los detectives hemos devuelto el tiempo para replantear una situación mejorada y más justa. Cuando Felipe le dice a su profesor porque llegó tarde (18), la reacción de todos es totalmente diferente: comprenden que son deberes de un hermano mayor y que no debe ser consecuencia de burlas y discriminación, muy por el contrario, es de halagar y reconocer, justo como lo hace Valeria (19).

Las tareas del hogar son el principio del eslabón de la larga cadena de los roles de género estereotipados, estos se gestan desde el hogar. Si en tal caso existe una familia equilibrada y equitativa con las labores que a todos corresponden, muy seguramente, esos niños y niñas crecerán con un ideal de equidad y lo llevarán a sus futuras relaciones, profesiones y amistades.

Por ahora en una situación cotidiana que puede pasar desapercibida y sin daño para los protagonistas pone de manifiesto que ayudar al hermano es parte de sus funciones familiares, que tiene un rol en el orden de la familia, que, el niño menor está cuidado y que su papá y su mamá no compiten por la fuerza y el mando.

6.3.2. El profesor como primer pionero del respeto

<i>Etapas</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Contenido</i>
Correcta regulación del profesor Min: 5:03	<i>(Todos empiezan a hablar al respecto en murmullo)</i> 21. Profesor: <u>¿Cómo hace una salchicha ranchera cuando se está asando?</u> 22. Todos: ¡Shhhhhhh! 23. Profesor: Gracias Felipe, espero a la próxima puedas solucionar mejor tu problema, por otro lado, me parece <u>muy bien que siendo tan pequeño ya estés aprendiendo a cocinar, increíble.</u>	21. El profesor regula el orden por medio de un juego de palabras 23. El profesor actúa de forma correcta, reconociendo el esfuerzo de Felipe
	24. Paula: Mi mami dice que toca hacerlo <u>cuando haya un adulto presente</u> , porque nos podemos quemar 25. Camilo: Yo también <u>le ayudo a mi abuela</u> a hacer galletas de dinosaurio 26. Profesor: Me parece fantástico lo que me cuentan, por ahora por favor pongan los puestos en círculo que vamos a iniciar la clase	24. Cuidado en la cocina 25. Ayudar en casa también es de hombres

Muy por el contrario de la primer situación problema, el profesor decide asumir un rol responsable y respetuoso (23). Al resaltar el ejercicio colaborador de Felipe, fomenta en todos sus estudiantes la misma actitud y sentido de pertenencia, por el contrario, lo que en este caso es “la opinión pública” de todo el salón de clase, resulta siendo también la del profesor, afectando positivamente la opinión personal de Felipe.

El profesor demuestra un topos, un lugar de ejemplo y autoridad frente a los alumnos es por eso que cuando decide actuar de una mejor forma, sus alumnos también lo hacen, mostrando que es el quien debe ser el pionero de respeto en el aula.

Es importante que el profesor sepa reconocer las situaciones donde un niño o niña rompe lo establecido, esto ayuda a reforzar su seguridad y reafirmar que esta bien salir de lo convencional cuando de dignidad se trata.

6.3.3. ¿Fuerza de niña?

Es la segunda situación problema del sketch. Un niño llamado Jaime intenta levantar una silla del escritorio, pero por más fuerza que hace, no logra levantarlo exitosamente. Esta acción desencadena que sus compañeros lo señalan y lo hagan sentir mal.

<i>Etapa</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Contenido</i>
Muestra de bullying y matoneo hacia Jaime	27. Min5:50: <i>Todos los niños se levantan y hacen lo que la profesora indica. Cuando Jaime intenta levantar una silla con todas sus fuerzas y no puede, los demás se le quedan viendo, Vanessa acude a ayudarlo, pero justo <u>ahí todos se ríen</u> y dicen comentarios como:</i>	27. Todos arremeten contra Jaime, lo señalan, se burlan.
Frustración de Jaime por no poder levantar el puesto	28. Nelson: <i>Ay, ¡necesita que una niña le ayude!</i> 29. Cristian: <i>Tiene fuerza de niña.</i> 30. Rodrigo: <i>No puede ni con él (risas) (Vanessa insiste en ayudarle)</i> 31. Vanessa: <i>Pero es que yo... (Jaime la interrumpe)</i> 32. Jaime: <i>(con mucha rabia) ¡No! Déjeme que yo puedo solo, no necesito que ninguna niña me ayude, <u>yo soy un macho y puedo con todo.</u></i> 33. <i>Por más que Jaime lo intenta, no logra levantar el puesto, lo hace muchas veces y falla en cada una, cada vez peor. De un momento a otro <u>grita muy fuerte de frustración y empieza a llorar por no poder levantar dicho puesto, todos</u></i>	28. Sus compañeros afirman con sus señalamientos que necesitar ayuda de una mujer es para débiles 29. Fuerza de niña, de forma peyorativa. 32. Jaime asume el papel tradicional del hombre estereotipado como proveedor y fuente de rudeza y capacidad 33. La frustración de Jaime por no poder

Min: 6:25	<i>se ríen, lo señalan con el dedo índice y James le dice:</i> 34. James: <i>(tono burlón)</i> <u>Pareces una niña llorando</u> <i>(risas)</i> 35. Rodrigo: <i>(Señalándolo)</i> <u>No tiene fuerza la nenita.</u> <i>(Todos los señalan).</i>	levantar un puesto. ¿Qué evidencia? 34. Los niños hombres, no pueden mostrar fragilidad 35. por ser niña tiene menos fuerza
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En este punto encontraremos el planteamiento del segundo problema de sketch, donde Jaime, quien es un niño delgado y pequeño no puede levantar su silla del salón (27), ante esta situación recibe palabras y frases como la de Cristian (29). Afirmando peyorativamente que tiene “fuerza de niña”, comprendiéndolo como si esta descripción corroborara que las niñas son menos fuertes que los niños. Esto ocasiona una gran frustración en Jaime, que empieza a gritar y llorar, lo que tampoco es muy bien recibido por parte de los demás, pues cuando el decide expresar sus sentimientos, son sus compañeros quien invalidan el acto reiterando que los hombres no lloran.

Esta situación me cita un poco a la del texto referenciado en el estado del arte del presente documento donde la autora “Marina Castañeda” recibe un correo electrónico con una carta anónima de un joven de 22 años, quien asegura que, al asumir el papel de su madre en el hogar, con la presión de la familia y los que haceres del oficio, afirmo: “*el desgaste fue creciendo hasta llevarme a pensar que yo era un inútil, que no podía hacer nunca las cosas bien*”.

La presión y carga que llevan las personas cuando no cumplen con un requisito o exigencia que según la sociedad “deberían tener” es muy pesada, (32) existen muchos hombres reprimidos, resultado de no poder expresar sus sentimientos como un ser humano normal, solo porque “los hombres no lloran” ¿Cuánto daños nos hemos hecho por expresiones como la anterior? (34)

6.3.4. ¿Qué de malo tiene llorar? Si todos lloramos

Los detectives entran nuevamente a escena, esta vez se encuentran con un problema no menos peor que el anterior, deberán devolver el tiempo para replantear otra reacción por parte del salón de clase. La ayudante detective demuestra técnica y físicamente que las mujeres también tienen fuerza y que esto no depende del género.

Etapas	Desarrollo	Contenido
--------	------------	-----------

<p>Segunda intervención de detectives</p> <p>Min: 6:40</p>	<p style="text-align: center;">ESCENA III</p> <p><i>Entra el detective en ese momento con el control y pausa la escena, todos quedan en estatuas.</i></p> <p>36. Detective: <i>(sorprendido)</i> Wow, wow, wow... ¿qué está pasando aquí?</p> <p>37. Ayudante: <u>¿fuerza de niña?</u> Pero por favor, <i>(enseña sus músculos orgullosa)</i> Es más... <i>(se dirige hacia adelante y levanta el puesto con la menor fuerza posible)</i> - <u>Hay niñas que tienen más fuerza que los niños y está bien...</u></p> <p>38. Detective: <u>Aquí todo está mal,</u> ¿que no ven? Es un niño muy pequeño y delgado, no alza el puesto porque no puede, además, <u>¿Qué de malo tiene llorar? Si todos lloramos,</u> es muy normal, vamos a rebobinar a ver qué pasa esta vez.</p>	<p>37. La fuerza no se define por el género, sino por la consistencia corporal de cada ser humano</p> <p>38. Llorar es un resultado de una emoción humana, no depende del género.</p>
-------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segunda entrada triunfal de nuestros detectives estrellas, congelan la escena y nos hacen una muy clara y grafica demostración de que la fuerza no depende del género, sino de la masa muscular de cada ser humano (37). Como se describe en el contenido, llorar es solo un resultado de una emoción humana, el llanto se ha atribuido a las mujeres desde los tiempos pasados, siempre ha sido “el sexo débil” asumiendo que el llanto solo es “un defecto” que les pertenece a los cobardes. Cuan equivocados hemos estado como sociedad al afirmar lo anterior, el llanto es una cualidad de las personas y los seres vivos sensibles, capaces de apreciar y conmovirse con lo que sucede en su entorno

6.3.5. Las acciones de la casa son también las de la escuela

Segunda entrada de “el comodín” quien hace una intervención reflexiva frente a la importancia de la educación en casa. Junto a los detectives devuelven el tiempo por ultima vez y proponen una escena mas justa.

Etapas	Desarrollo	Contenidos
<p>Min: 7:10</p> <p>Entrada comodín</p>	<p><i>(En ese instante entra el comodín)</i></p> <p>39. Comodín: No, no, no. Que no entiendo, ¿qué está pasando aquí? ¿Por qué lo débil es de niñas? ¿Quién dijo que llorar era de mujeres? Es que es normal, llorar es normal, Yo digo que tenemos que ser más conscientes de lo que hacemos y lo que hablamos en nuestras casas, nuestros niños,</p>	<p>39. Los hogares son los primeros en educar y enseñar a los infantes.</p>

	<p>nuestros hijos, definitivamente son unas esponjas, <u>ellos absorben todo lo que ven en sus casas, todo lo aprenden y luego vienen y lo reproducen acá, con sus compañeros en escenas tan cotidianas como estas.</u> Por eso es que, madres, padres, debemos pensarnos mejor como hablamos. Pensar a quien, y <u>como le repartimos las actividades en casa,</u> es importante. Pero vale que afortunadamente, el día de hoy, tenemos dos super detectives, que tienen un control que devuelve el tiempo y nos puede ayudar. El día de hoy, vamos a ver como cambiamos la escena y todas esas situaciones que no le sirven de nada al mundo, Vamos a ver. Detective: Rebobinar (<i>Blu, blu, blu</i>) (<i>El tiempo empieza a devolverse por el control remoto</i>)</p>	<p>39. Todo lo que los niños y niñas ven en su casa, luego es reproducido en la escuela.</p> <p>39. Los oficios de casa no se reparten por género, debe haber equidad.</p> <p>36. El tiempo se devuelve por el control remoto, el objetivo es cambiar nuevamente la situación problema B</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta segunda intervención de “La comodín” viene a ser muy importante en la muestra escénica del sketch, pues clara, concisa y contundente con sus palabras (39). Nos pone a reflexionar en varios puntos como: El hogar SIEMPRE será el primer educador de un niño o niña, las palabras que utilizamos, la forma en que nos expresamos, la manera de solucionar conflictos y de comunicarse es clave para el aprendizaje de un infante. Como segundo punto podemos comprender que el alumno al ser una esponja que absorbe todo lo que ve en su casa, tiempo después cuando ingrese a la escuela reproducirá todo lo aprendido en su hogar, los padres o acudientes deben ser los primeros galantes del respeto y los valores.

6.3.5. Nadie es más fuerte que nadie

En esta última y renovada escena, Jaime nuevamente no logra levantar el puesto, sin embargo, en esta ocasión sus compañeros se ofrecen amablemente a ayudarlo, reflexionando en el hecho de que la fuerza no es sinónimo de hombres, sino también de las mujeres.

Etapas	Desarrollo	Contenidos
--------	------------	------------

<p>Min: 8:50</p>	<p>40. Profesor: Me parece fantástico lo que me cuentan, por ahora por favor pongan los puestos en círculo que vamos a iniciar la clase. 41. Jaime intenta levantar la mesa, pero nuevamente no puede hacerlo. 42. Vanessa: Jaime, <u>si quieres puedo ayudarte</u>, últimamente voy arto a la montaña con mi papá y usamos el azadón para la papa, <u>tengo mis brazos fuertes</u> (<i>la muestra orgullosa</i>). (<i>Vanessa se dirige a Jaime y juntos levantan la mesa y la acomodan</i>).</p> <p>43 Jaime: Wow, le diré a mi papá que me enseñe a usar el azadón (<i>Todos dicen woowooow</i>)</p>	<p>42. Vanessa les enseña a sus compañeros que aun siendo mujer, tiene unos grandes músculos, resultado del trabajo cultivando papa y usando el azadón</p>
<p>Min: 9:03</p>	<p>44. Mateo: Entonces ¿Vanessa es más fuerte que Manuel?</p> <p>45. Juana: Noo Mateo, <u>nadie es más fuerte que nadie, todo depende de cada persona</u></p> <p>46. David: <u>En mi casa mi mama es la que parte la leña, porque papa nos trae a la escuela</u> (<i>en ese momento entran los detectives y pausan la escena</i>)</p> <p>47. Detective: (<i>STOP</i>) Así está mejor, conclusión mi querida ayudante, nadie es más ni menos que nadie. <u>Los hombres y las mujeres tenemos las mismas capacidades.</u></p>	<p>45. La fortaleza de un cuerpo no se define por el género.</p> <p>46. En casa los oficios son repartidos equitativamente</p> <p>47. Mismas capacidades</p>
<p>Cierre por parte del comodín</p> <p>Min: 9:51</p>	<p>(<i>Todos se desbloquean y dan la venia al público</i>)</p> <p>48. Comodín: Esperamos que os haya gustado, que os hayan entendido este pequeño sketch que hemos hecho con muchísimo amor, que hemos hecho junto a los niños, las profesora Sandra y conmigo. Cabe resaltar que tanto mujeres como hombres <u>somos funcionales para oficios laborales y oficios de la casa</u>. Muchas gracias.</p>	<p>48. El género no define ningún rol en la familia</p>

En este cuadro nos encontramos con una situación diferente a la inicial, aquí hallaremos compañeros colaboradores y comprensivos. Vanessa, quien es una compañera de Jaime, se ofrece a ayudarlo con la silla (42), se siente orgullosa del trabajo que ha logrado junto a **su padre**, quien procura reconocer las capacidades físicas de su hija por medio de actividades conjuntas que refuerzan su relación y confianza. Lo anterior es evidencia para todas y todos los alumnos de que la fuerza no es relativa al género, sino al tipo de vida que lleve cada ser humano, tal cual como lo expresan los detectives (47).

Por último “La comodín” cierra el sketch reflexionando respecto a los contenidos hallados en la creación y representación del sketch, haciendo énfasis en que los padres de familia y

profesores somos los principales encargados de fomentar una educación justa y enfocada a respetar el derecho a expresarnos libremente. (48) La expresión libre se construye cuando la respuesta del entorno también es de aceptación y no de burla. La recepción genuina de las expresiones construye ambientes seguros de desarrollo de persona, sin estigmatizaciones, señalamientos y burlas. Coloca en un lugar seguro y de confianza a los alumnos para el aprendizaje de todo aquello que también se aprende en los espacios escolares.

Es un cierre ameno y digno para Felipe y Jaime, pero también educativo para sus compañeros y el profesor, quienes aprendieron que la escuela es parte de nuestra vida diaria y por lo tanto debe ser un espacio de pudor, respeto y dignidad, un lugar atravesado por la ternura y el amor hacia los demás, solo respetando el hecho de ser seres humanos con derechos y también con deberes, en especial el de ayudar a enseñar la cultura del respeto y la equidad a quien lo requiera, hijos, alumnos, compañeros, padres, madres, profesores.

El texto construido, la señalización de los puntos frágiles al expresarse Felipe y Jaime así como las dos versiones de cada uno de los cuadros como punto de llegada del proyecto de aula, como actividad principal, puso de presente para los alumnos para la profesora Sandra y para mí, profesora en formación la importancia de las elecciones minuciosas de los textos mediadores anteriores. Con los conocimientos previos, las nociones movilizadas en Lobito Caperucito y Tarzana, los alumnos del Cascajal tenían herramientas para aportar en la construcción y escenificación del sketch, así como para reconocer esas expresiones machistas que parecen inocentes en el día a día pero que hacen daño a corto y largo plazo.

7. Segunda parte – Sobre la importancia de los textos mediadores en clase de teatro

Textos mediadores

Sobre la importancia de los textos mediadores para disponer un proyecto de clase de teatro: Desde hace unos 7 años el programa de Licenciatura, el área de práctica pedagógica, para ser más claros, definió dentro de los lineamientos para la preparación de clases y de los proyectos de aula el uso de textos mediadores como fundamento de *todos* los proyectos de práctica. El sentido de esta decisión tuvo que ver con la constatación de las diferencias y posibilidades de empezar a enseñar teatro a partir de mostrar teatro, de textos adaptados para mostrar cómo se ve, cómo se percibe, cómo se interpreta, materializados en formas: obras de títeres, cuadros escénicos, lecturas dramáticas, monólogos, teatro de sombras, radioteatro, etc. contrastadas con la llegada de

los profesores en formación a hacer trabajos de enseñanza ‘de actuación’ como si estuvieran en el pregrado: caminar por el espacio sin un horizonte claro para los alumnos escolares. Los textos mediadores basados en relatos, representables, y de representación cumplen esa función: la de mediación entre los alumnos que quieren conocer cómo es el teatro y sus expresiones, su aproximación a entenderlo, a disfrutarlo y a actuarlo (Merchán 2019, 2022, en impresión). Pero, esa mediación es definida por el /la profesora, y corresponde directamente a la fábula del relato, a la trama y sus contenidos y es elegido el relato en función de los contenidos y no al revés.

Comprendiendo lo anterior, la elección de los textos mediadores enunciados para ser movilizados en el aula por medio de lecturas dramáticas, fueron elegidas con minuciosidad puesto que debían tener contenidos claros sobre los roles de género, como se generan y la forma en que puede afectar la trama y a los personajes. El cuento de Tarzana y Lobito Caperucito, que hacen parte de una compilación de cuentos llamado “Siete cuentos para siete noches” de la escritora María Rebolledo, nos muestra claramente cómo funcionan los estereotipos de género y la forma en que afecta el contexto social y familiar en el desarrollo de la imagen de los infantes. Pensamos que fue un excelente punto de partida para comprender el tema central del proyecto. Ahora bien, era necesario hacer uso de la lectura dramática como medio para abordarlos y circularlos en el aula, puesto que este formato teatral se presta para mostrar y materializar principios dramáticos. Los contenidos llegaron a los alumnos incentivando el interés por la representación, la curiosidad de ver cómo se desarrollaba la trama haciendo uso de la voz, la expresión facial y corporal, facilitando el aprendizaje de nociones nuevas que, de paso, vale decirlo, contradicen la vivencia permanente en el entorno en donde lo común y natural es precisamente lo contrario. Veamos.

7.1 Análisis de la lectura dramática Lobito Caperucito

Texto “El Lobito Caperucito” – Mariza Rebolledo	Contenidos
<p>1. Narrador: <i>(Tono narrativo)</i> Había una vez, un bosque bellísimo con muchos árboles y flores de todos los colores.</p> <p>2. En ese bosque vivía un lobo muy peculiar <i>(adopta corporalidad de lobo)</i>. <u>Lobito era muy coqueto (mueve las pestañas), le encantaba llevar el pelo muy suave y brillante.</u></p> <p>3. Iba siempre a <u>lavarse las patitas en el agua fresca</u> del río para tener <u>las uñas bonitas</u> y siempre llevaba <u>la cola esponjosa</u> porque después de bañarse <u>la dejaba secar al sol.</u> <i>(camina coqueto de un lado a otro)</i></p>	<p>1. Lobito pulcro: se acicala y se cuida las uñas y el cabello</p> <p>2. Lobito tiene buena imagen personal, se cuida y acicala a diario</p> <p>6. Abuela cuidadora de la familia. Es</p>

<p>5. Lobito vivía con su madre y su padre en una bonita cabaña hecha de troncos de madera.</p> <p>6. Su abuela que era leñadora (<i>acción de cortar leña</i>) había regalado a la mamá de Lobito las <u>mejores maderas para hacer su casita</u>, que entre toda la familia habían construido.</p>	<p>leñadora y construye casas.</p>
<p>7. Narrador: El abuelo de Lobito era modisto y un día por su cumpleaños le regaló a su nieto una capa para los días de frío y lluvia, pues el bosque era un lugar frío y lluvioso. (<i>tiembla y tiene escalofrío</i>)</p> <p>8. La capa era algo llamativa y ridícula, con una caperuza roja para protegerse de la lluvia.</p> <p>9. Pero como el abuelo le había regalado la capa con mucha ilusión, el bueno de Lobito Caperucito se lo agradeció con mucho cariño e incluso prometió llevarla todos los días para protegerse del viento y de la lluvia. (<i>abraza la capa</i>)</p> <p>10. Desde aquel día en que Lobito estrenó su caperuza roja, las criaturas del bosque comenzaron a apodarlo “Lobito Caperucito” y <u>comenzó también a ser el blanco de las burlas de todos los animales.</u></p> <p>11. Lobito era el más dulce, suave y educado cachorro que se pudiera imaginar, y por ello los otros lobeznos solían rechazarlo a la hora de jugar y se <u>burlaban de él</u> cuando se dirigía con su cestita a llevar el almuerzo a su abuelita.</p>	<p>7. Abuelo lobo: conoce oficios del hogar.</p> <p>8. El abuelo lobo es modisto, le hace una capa roja, llamativa y graciosa.</p> <p>8. Los lobeznos tradicionales no usan capaz</p> <p>9. Lobito esta agradecido con su abuelo, pues le gusta lucir bien, es vanidoso.</p> <p>10. Los lobeznos intimidan a Lobito y le hacen bullying por ser diferente</p>
<p>Mientras Lobito caminaba solían decirle en tono de burla:</p> <p>12. Lobeznos: (<i>burlándose y señalando</i>) ¡Lobito Caperucito, <u>pareces un semáforo en rojo!</u> Jajaja ¡Cabeza de tomate!</p> <p>13. Lobeznos: (<i>tono burlón</i>) ¡Pareces una fresita! ¡Presumido! le gritaban:</p> <p>14. Lobeznos: (<i>señalando</i>) ¡Lobito Caperucito! ¡Menudo nombre! <u>Un lobo debería llamarse aullador, peludo, dientes afilados,</u> pero ¡vaya nombre tan ridículo! ¡Lobito Caperucito! Jajaja</p> <p>15. Narrador: Pero Lobito era muy simpático con todo el mundo y aunque los otros lobeznos no querían jugar con él, el resto de las criaturas del bosque se reunían todas las tardes para jugar en su casa o en su jardín.</p>	<p>12. Insultos hacia lobito por su caperuza roja.</p> <p>13. Usan apodos peyorativos hacia Lobito: “Cabeza de tomate” “fresita”</p> <p>14. Le gritan que es presumido y que los lobos reales deben tener nombres y vestirse como tal.</p> <p>15. Los demás animales respetan a Lobito por su simpatía.</p>
<p>17: Narrador: Después de jugar, Lobito recogía todo con ayuda de sus amigos. Así siempre tenía <u>su casa limpia y ordenada</u>, y encontraba pronto todos los juguetes para la tarde siguiente.</p> <p>18: Narrador: Todo parecía perfecto, hasta que...un día, los animalitos escucharon ruidos, pasos extraños. De pronto, <u>en el bosque apareció una manada de lobas y lobos.</u></p> <p>19. La suciedad y la maldad eran sus principales características. Llegaron y rodearon la casa de Lobito. La jefa del grupo parecía ser una lobezna muy grandota, que dijo:</p>	<p>17. Lobito es organizado, realmente disfruta de ordenar su casa.</p> <p>18. Aparece una manada de Lobeznos, son agresivos, sucios y problemáticos.</p> <p>19. La jefa de la manada es una lobezna grande y fuerte.</p>

<p>20. jefa lobezna: (<i>tono amenazante</i>) ¡Eh, <u>tú, lobo presumido!</u> Lobito estaba tan pálido del susto, que parecía que se iba a desmayar. (<i>odioso</i>) - <u>¿Tú no sabes que los lobos y las lobas no somos tan limpios? ¿No sabes que vivimos en cuevas, y que no usamos cubiertos para comer?</u></p> <p>21. Narrador: Los lobos y lobas que rodeaban la casa empezaron a <u>reírse y a revolcarse por el suelo.</u> Todas las amistades de Lobito Caperucito salieron corriendo a esconderse y éste se quedó allí, como una estatua de piedra sin saber qué hacer.</p> <p>22. Narrador: (<i>desafiante</i>) <u>La manada destrozó todo lo que vio, pisó las flores, se comió la merienda con las manos, tiró los juguetes al suelo y ensució el porche con tierra y hojas secas.</u> Cuando las lobas y lobos se cansaron, se fueron a su cueva a dormir en el suelo frío y húmedo, pero con el estómago lleno.</p>	<p>20. insultos a lobito por cuidarse. No hay espacio para un lobo diferente</p> <p>21. lobeznos comían con las garras y vivían en cuevas.</p> <p>21. Cometen atrocidades con la casa de Lobito. Destruyen, roban y amenazan.</p> <p>22. Lobeznos se van a dormir a su cueva desolada y fría, así acostumbran a vivir.</p>
<p>23. Narrador: <u>Lobito se puso a llorar, (llora)</u> no podía creerse lo que había pasado. Su casa estaba hecha un desastre y sus amigos se habían ido <u>aterrorizados.</u> Corrió hasta casa de su abuela para contarle lo que había pasado. <u>La abuela loba era una anciana muy sabia.</u> Le había enseñado a ser limpio y ordenado, pero no sólo eso, sino que también <u>le había enseñado a ser amigo de cualquier ser que viviera en el bosque.</u></p>	<p>23. Lobo llora, es sensible. Hubo daño en bien ajeno. Los amigos de Lobito están aterrorizados. Pide ayuda a su abuela que es sabia y conoce de amistad</p>
<p>24. Narrador: Cuando le contó lo sucedido, <u>la abuela empezó a pensar en un plan:</u> <u>la manada vivía en una cueva fría y húmeda y dormía en el duro suelo.</u></p> <p>Su cueva estaba <u>tan sucia y maloliente</u> que nadie se atrevía a acercarse a su hogar, con lo que apenas tenían amistades, y por <u>eso la antipatía y la soledad</u> era su atributo principal.</p>	<p>24. La abuela hace un plan. Resuelve un problema usando la empatía. Los lobeznos no tenían amigos por ser sucios y groseros.</p>
<p>25. Narrador: La abuela le propuso a Lobito que invitase a aquel grupo a una fiesta de cumpleaños, y <u>que ella le ayudaría a prepararla.</u> Lobito se echó las manos a la cabeza y le dijo a su abuela:</p> <p>26. Lobito: (<i>asombrado</i>) <u>¡Pero si sólo saben maldad y suciedad!</u> ¡No nos van a dejar jugar! Además, no quiero que destrocen de nuevo mi casa, y asusten a mis amigos.</p> <p>27. Abuela: Haz lo que te digo, <u>todo saldrá bien.</u></p> <p>28. Narrador: Lobito le hizo caso y les mandó una invitación preciosa, (<i>acción de escribir</i>) donde ponía: <u>“Los invito a su fiesta de cumpleaños, por favor no falten”</u></p> <p>29. Narrador: Cuando vieron la invitación <u>no se lo podían creer,</u> (<i>impactados</i>) hacía tanto tiempo que nadie le invitaba a una fiesta, que <u>el nerviosismo y la alegría se adueñaron de sus corazones.</u></p>	<p>25. Abuela ofrece ayuda. Fiesta de cumpleaños</p> <p>26. lobito duda. Solo saben maldad, opina desde la experiencia. Aun así decide confiar</p> <p>27. Confianza hacia su abuela que es sabia</p> <p>28. Lobeznos agradecidos e impactados por la invitación</p> <p>29. Propuesta de cambios de comportamiento y actividades. Lobos sienten alegría por la invitación</p>

<p>30. Narrador: Fueron a casa de Lobito (<i>caminando</i>) y cuando vieron todos los globos de colores, (<i>rostro de fascinación</i>) las mesas llenas de bocadillos y golosinas, una tarta gigante de chocolate, una piñata llena de regalos... <u>¡no se lo podían creer!</u></p> <p>31. Narrador: Al lado de la gran piñata había un cartel que ponía: <u>“OS DAMOS LA BIENVENIDA A VUESTRA FIESTA DE CUMPLEAÑOS, LOBOS Y LOBAS DEL BOSQUE”</u></p>	<p>30. La fiesta estaba lista. Los lobeznos recordaron que era la gentileza</p> <p>31. Lobeznos se sienten impresionados y agradecidos</p>
<p>32. Narrador: Cuando los lobos y las lobas leyeron el cartel, <u>empezaron a llorar y a llorar de la emoción</u>, (<i>llora emocionadamente</i>) porque hacía mucho tiempo que nadie le invitaba a una fiesta.</p> <p>33. Narrador: Hacía mucho tiempo que nadie quería jugar con la manada. (<i>Se miraron</i>), y <u>les dio vergüenza su suciedad y sus harapos</u>, así que Lobito <u>les invitó a bañarse y arreglarse</u> en su casa para poder disfrutar de la fiesta que se había celebrado en su honor.</p> <p>34. Narrador: Los lobos y las lobas del bosque para <u>darle las gracias a Lobito</u> le prometieron que jamás volverían a portarse mal.</p> <p>34. Narrador: <u>Comprendieron que era más divertido ser amables que destrozarse las cosas ajenas</u>. Porque así, no sólo te invitaban a fiestas de cumpleaños, sino que además podían jugar con muchos amigos y pasárselo genial.</p>	<p>32. Lobeznos avergonzados lloran de emoción</p> <p>33. Marginados. Se avergüenzan de ir mal vestidos y oliendo mal</p> <p>33. lobos se bañan</p> <p>34. Lobeznos amables, cuidadosos</p>

6.5.1 Inversión de roles y de estereotipos: cambios de comportamiento

Empezaremos el análisis del cuento “El lobito Caperucito” hablando sobre las **Características de los lobeznos comunes:** Suelen ser reconocidos por ser animales sucios, rudos y poco amigables en su hábitat, al ser animales salvajes por naturaleza su instinto feroz es quien los caracteriza en la comunidad. Son sucios, tienen sus patas llenas de barro y su pelo lleno de nudos, sin embargo, no les preocupa en lo más mínimo, pues estas son las características “normales” de un lobo feroz. No se permiten mostrar debilidad ni vanidad alguna frente a los demás animales, pues eso los haría poco temibles y débiles. No pueden ser lobos gentiles o quizá no saben serlo, nadie les ha enseñado sobre lo maravilloso que podría ser salir de lo establecido, porque quien lo intenta, así como Lobito, resultaría agredido, señalado y matoneado, y ellos al ser los *Lobos feroces del bosque* no podrían permitírselo ... a menos que un Lobito con unas características singulares y una familia maravillosa lograran hacer algo que les cambie la vida.

Características de un Lobito diferente:

Lobito es un animal con muchas cualidades y virtudes que siempre lo hicieron diferente ante los demás, su gentileza y vanidad lo caracterizaban entre su comunidad, convirtiéndolo en un animal

muy especial. Es limpio, organizado, vanidoso y colaborador con su familia y amigos, le encanta lucir bien, sobre todo cuando lleva la capa roja y llamativa que le dio su abuelo con mucho amor y aunque sabía que los otros Lobeznos lo juzgaban por su apariencia, en realidad nunca le importo. Nunca pasaba por su cabeza hacerle daño a alguien más y mucho menos en salir cochino a jugar, a pesar de que sabía que era diferente a los demás, nunca se avergonzó, por el contrario, se mostró gentil siempre que debía. Los Lobeznos lo llamaban “frágil y cobarde” le ponían apodos que poco lo caracterizaban: “cabeza de tomate” “fresita” “débil” y otros pronombres con los cuales jamás se identificó, Lobito sabe que por el contrario era un lobo fuerte, valiente, audaz, atrevido y sobre todo era el lobo más osado entre la manada pues nunca temió ser diferente y esa sería su mayor cualidad.

Características de la familia de un Lobito diferente

Un gran personaje siempre lleva consigo una gran familia, pues fue la familia de Lobito quien le enseñó a sentirse orgulloso de ser diferente. Encabezado por su abuela loba, quien además de ser muy sabia, era una maderera de la comunidad, cortaba leña, armaba casas, e incluso le hizo una hermosa vivienda a Lobito y sus padres. Seguido se encuentra su abuelo, quien, igual que él logro romper los estereotipos y convertirse en un gran y orgulloso modisto, fue quien le hizo la capa roja a Lobito y lo armo de valor para lucirla con orgullo cada que quisiera jugar con sus amigos. Tenía un ejemplo maravilloso en casa, su familia fue la principal protagonista en su educación, pues le dieron bases sólidas sobre el respeto que debía tener hacia su comunidad.

Su abuela al ser una loba muy sabia es quien tiene la idea de organizar una fiesta sorpresa para los Lobeznos, quienes ante la gentileza de Lobito no tuvieron otra reacción que llorar, jamás nadie les había hecho una fiesta, ni siquiera les habían invitado a una y esta era hecha especialmente para ellos. Lobito logro enseñarles de la mejor manera a bañarse, arreglarse y comunicarse tal cual como su familia lo hizo con él.

Una gran historia que nos enseña a salir de lo cotidiano, a arriesgarnos a ser diferentes y en ese proceso impulsar a los demás a serlo también, de esta manera cambiar los problemas de la sociedad que nos compone, de a pocos. Enseñando a nuestra familia, amigos, alumnos y

compañeros lograremos cambiar nuestro círculo social, es trabajo de todos y todas gestar la dignidad y respetar el derecho a expresarnos tal cual queremos.

8 Tercera parte: Tarzana - María Rebolledo

Contenidos que deconstruyen roles de un cuento emblemático

Texto: Tarzana	Contenido
<p>1. Narrador: En lo más profundo de la jungla, cerca de una catarata, vivía <u>Tarzán con su hija Tarzana</u>. Un día Tarzán reunió a todos los animales y jefas de las tribus porque tenía que decirles algo muy importante. Tarzán les dijo:</p> <p>2. Tarzán: “Ya es hora de que alguien me sustituya. <u>Me estoy haciendo mayor, estoy perdiendo fuerza y me resbalo en las lianas</u>. Además no puedo gritar como antes (Tarzán intenta lanzar un grito que le provoca tos). ¿Veis?”</p> <p>3. Jirafa: <u>¿Qué pasará ahora? ¿Quién se encargará de protegernos? La tradición manda que sea tu hijo quien ocupe tu lugar, y tú sólo tienes una hija</u></p> <p>4. Tarzán: <u>¿Y qué hay de malo en ello? ¿Acaso Tarzana no puede hacer lo mismo que yo?</u> Ella mejor que nadie conoce la selva porque siempre me ha acompañado allá donde he ido.</p> <p>5. Serpiente: <u>Pero entiéndelo... es una niña... y las niñas... ¡tú nos entiendes! (saca la lengua)</u></p>	<p>2 Tarzán se convirtió en un hombre viejo. Ya no puede hacer trabajos que hacía antes</p> <p>3 la jirafa asegura que Tarzana, al ser mujer, no tiene oportunidad de reinar la selva</p>
<p>6. Narrador: Tras discutir mucho, el Consejo de la jungla decidió que sería mejor hacer un concurso y quien superara todas las pruebas, sería el nuevo Tarzán, además de poner su nombre a las cataratas de la jungla.</p> <p>7. Oso perezoso: Por supuesto, Tarzana puede presentarse... ¡Ya veremos si es tan buena como dices!</p> <p>8. Narrador: Cuando Tarzán llegó a casa, contó lo sucedido a su hija Tarzana, quien se sorprendió mucho:</p> <p>9. Tarzana: (<i>impresionada</i>) <u>¿Cómo?, ¿Que tendré que superar unas pruebas para poder proteger la jungla? Papá, no lo entiendo. Llevo toda la vida protegiendo la jungla, y es algo que sé hacer mejor que nadie. ¿Y todo porque soy una niña? ¡Pues se van a enterar de quién es Tarzana!</u></p>	<p>4. Tarzán interfiere por su hija, presume sus capacidades.</p> <p>6. Los animales subestiman las capacidades de Tarzana.</p> <p>9. Tarzana se siente desafiada y decide concursar</p>
<p>10. Narrador: Mientras tanto, el Consejo de la jungla se reunió para poder preparar las pruebas... pruebas que, según ellos, nunca podría superar Tarzana. Y llegó el día del concurso.</p>	<p>13. La agilidad e inteligencia de Tarzana fueron</p>

<p>11. Narrador: La primera prueba consistía en conseguir el fruto más exótico del árbol más alto de la jungla.</p> <p>12. Narrador: El rey de los monos pensaba que esa prueba sólo la pasaría Mandrilo, el mono más ágil.</p> <p>13. Narrador: Tarzana dio un brinco y para sorpresa de todos fue más ágil que Mandrilo. Además, conocía mejor que nadie los árboles de la selva. A pesar de las zancadillas y empujones de Mandrilo, Tarzana fue ganadora indiscutible de la prueba.</p>	<p>mas importantes que su fuerza, logra ganar la prueba.</p>
<p>14. Narrador: En la segunda prueba tenían que cruzar nadando el Lago del Príncipe Ceniciento.</p> <p>Los favoritos eran: el cocodrilo Dientes Largos, la piraña Muerde todo y Aitor el castor</p> <p>15 Mono: ¡Tarzana no podrá superar esta prueba!</p> <p>16. Narrador: Eso es lo que pensaban la mayoría de los animales, e incluso algunos jefes de las tribus vecinas. Todos los animales que participaban vivían en el agua, y estaban acostumbrados a nadar.</p> <p>17. Narrador: Como Tarzana conocía muy bien a todos los animales y era bastante lista, usó dos grandes hojas que se colocó en los pies (como las personas que practican submarinismo) y así pudo nadar más rápido. A pesar de los intentos del cocodrilo Dientes Largos, y la Piraña Muerde todo, por morderla, Tarzana consiguió cruzar el río la primera, aún habiendo perdido una de las hojas de sus pies.</p> <p>18. Narrador: El comentario general era que había sido cuestión de suerte.</p>	<p>14. La selva aseguraba que los animales acuáticos ganarían la prueba</p> <p>17. La astucia de Tarzana fue suficiente para ingeniar un plan rápidamente</p> <p>18. Los animales aseguran que fue suerte</p>
<p>19. Narrador: La tercera prueba era una de las más duras, porque las y los concursantes debían demostrar fuerza y rapidez, ya que tenían que conseguir el trozo de hielo más grande de las montañas de la Maga Luna.</p> <p>20. Cacatúa: Esta prueba no podrá superarla casi nadie. Hay que ser tan fuerte como un elefante y tan veloz como el guepardo. No existe nadie así.</p> <p>21. Narrador: (suspica) Pero se equivocaban. Tarzana estaba acostumbrada a subir a la montaña y recoger hielo para que su padre preparara ese granizado de papaya que tan bien le salía. Pueden imaginar la cara de todos, cuando Tarzana bajó con el trozo más grande de hielo que jamás habían visto. Tan grande era que nuestra heroína pudo preparar granizado de papaya para casi toda la jungla (excepto para la tortuga que era diabética).</p>	<p>20. Constantemente se subestima a Tarzana por ser mujer</p> <p>21. La practica hizo a Tarzana la ganadora de la prueba mas difícil</p>

<p>22. Narrador: Y aunque les parezca que aquí acabó todo, no es así. ¡Todavía a Tarzana le quedaba la Gran Prueba Final! ¡TENÍA QUE HACER LLOVER!</p> <p>Mandrilo bailó durante 5 minutos, e inmediatamente comenzó a llover. Pero <u>resultó ser su amigo el chimpancé francés con una regadera el que echaba agua desde el árbol más alto de la jungla.</u></p> <p>23. Narrador: El cocodrilo Dientes largos también lo intentó, pero el jefe del Consejo descubrió que lo que hacía era golpear un gran charco con su cola y salpicar agua a todo el mundo.</p> <p>24. Narrador: Koki Bongui, el hijo del jefe de la Tribu de la Llanura Verde realizó una danza para llamar a la lluvia, pero en lugar de decir YIN BE (que quería decir agua) dijo YIN BO (que significaba sol en su idioma) y durante 2 días no se pudo salir a la jungla del calor que hacía.</p> <p>25. Narrador: Y así llegó el turno de Tarzana, que tan solo cantó, pero que lo hizo tan mal, tan mal, tan mal... que no paró de llover en 3 días. Hasta las ranas tuvieron que usar flotadores para no ahogarse.</p>	<p>22. Los demás animales tenían que hacer trampa para poder superar a Tarzana</p> <p>24. La desconcentración de Koki Bongui deja como resultado su despedida de la competencia.</p>
<p>25. Narrador: Y esta es la historia de Tarzana, de cómo <u>una niña consiguió ser la protectora de la jungla</u> y de cómo las cataratas llevan su nombre. A partir de ese día todas las personas y criaturas de la jungla tuvieron las mismas oportunidades.</p> <p>26. Narrador: ¡Ah, se me olvidaba! Desde aquel día, Tarzana recibe clases de canto del Profesor Ruiseñor.</p>	<p>25. La equidad se instaure en la jungla con la victoria de Tarzana. Hombres y mujeres con las mismas oportunidades.</p>

8.1 El empoderamiento de Tarzana es resultado de su inteligencia

Características de Tarzana:

Tarzana es hija de Tarzán, el rey de la selva, quien ya se encuentra viejo y achacado por la edad, sin embargo, él ha sabido enseñarle a su hija todo respecto a la selva, convirtiéndola en una adolescente aguerrida y osada que no le teme a nada. En la selva mucho la subestiman por no haber nacido varón y por lo tanto “no contar con lo que se requiere para cuidar la selva”, aun así, es ella quien les demuestra a todos que sus capacidades intelectuales y audaces superarán, por mucho, la fuerza y agilidad de los demás competidores.

Características de Tarzán:

Tarzán siempre fue el macho alfa de la selva, en su juventud fue un hombre valiente y musculoso, quien ayudaba a los animales que tuviesen problemas y salvaba a las damiselas en peligro de que algún gorila las atacara. Fue un hombre atractivo, líder, caballeroso y amigable, jamás fue representado en ninguna historia como alguien débil o mal intencionado. Muy al contrario de su hija, quien solo por nacer mujer ya tenía miles de etiquetas a cuestas: Incapaz, débil, poco merecedora y muchos otros pronombres peyorativos e irrespetuosos.

Aunque mucho podemos decir de quien era Tarzán, con seguridad podríamos hablar de lo buen padre que supo ser con Tarzana, pues a pesar de que toda la selva se opuso a que ella recibiera el puesto de su padre, fue él mismo, quien la defendió frente a todos y puso toda su fe en que sería la que ganase el concurso.

Características de los animales de la selva:

Los principales rasgos de los animales de la selva reflejan la envidia, la soberbia y el machismo en sus palabras, todos pensaron que las capacidades de Tarzana eran menores por ser una mujer. Aunque si bien no actuaron de la mejor manera, es difícil culparlos de una idea que a simple vista se ve que esta normalizada, para ellos como para el mundo, la forma de ver al hombre y a la mujer siempre ha sido la misma, diferenciada y desigual, todo en proporción del género. Por lo anterior Tarzán cumple un papel muy significativo en la historia, pues actúa como defensor de los derechos de su hija, sin importar quien lo señale o juzgue por sus palabras.

9. Conclusiones

El presente trabajo investigativo nos permite evidenciar distintos aciertos en el proceso de la práctica pedagógica y deja a su paso diferentes preguntas respecto al uso del teatro en el aula para la enseñanza de los derechos humanos en pro de defender la dignidad de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Para dar un ejemplo de lo anterior, vimos como en el cuadro uno de la situación de representación de *Ni más, ni menos*, el alumno “Felipe” recibe burlas y fuertes palabras de parte de su profesor y sus compañeros tras explicar que el motivo de su tardanza para a la clase fue tener que hacerle el desayuno a su hermano y cumplir algunos quehaceres de limpieza; fue

apodado y señalado como ‘niña’, sugiriendo que solo las mujeres son las responsables de los oficios de la casa. Sin embargo, unos detectives logran transformar y replantear dicha situación devolviendo el tiempo y proponiendo una escena mas justa para Felipe.

La explicación anterior permite mostrar que el problema de la inequidad en los roles de género se materializa en situaciones mínimas, en momentos ‘casi espontáneos’, y que ponerlos en evidencia es posible en una representación escénica corta. No obstante, no se queda en el asunto, sino que permite una transformación en la escena, con ayuda de un *deus ex machina* que proponga otras reacciones de los personajes por unas reacciones y relaciones más equitativas, sin violencia con burlas hacia ‘Felipe’, usando calificativos como ‘mujer’, ‘de niña’, que ofende a Felipe, porque es tono de burla, y ofende a las mujeres porque SE USA peyorativamente, es decir, evidencia roles estereotipados, teniendo en cuenta esto podemos concluir que:

- Evidenciamos cómo las situaciones de representación pueden ser una propuesta pedagógica y didáctica para enseñar contenidos que a simple vista pueden ser difíciles de abordar, sobre todo si las didácticas utilizadas son obsoletas en relación con lograr cambios desde la comprensión de la profundidad de los enunciados. Cuando hablamos de “enseñar derechos humanos” solemos atribuirle al concepto características como “aburrido” y “extenso”, solo palabras en discursos, sin embargo, no se rescata la importancia de conocerlos y defenderlos para actuar de forma justa y congruente con la necesidad de avanzar en la construcción y respeto de la dignidad de niños, niñas y adolescentes y por supuesto de la ciudadanía.
- Estas situaciones de representación vívidas ponen en ‘situación’ problemas cotidianos, formas de expresión diarios, mostrando ‘mejores ejemplos’, ‘relaciones más equitativas’ otras maneras de relacionarse. El teatro, como práctica social muestra una forma de acercar temas de actualización social como ‘equidad de género’, machismos, al contexto educativo partiendo desde las problemáticas del territorio mismo para así dialogar sensiblemente y pedagógicamente con los intereses de los alumnos, los profesores de terreno y el profesor en formación.
- El proceso de realización de la investigación nos muestra que actividades propias de la representación escénica enfocadas al contexto rural, nos puede dejar ver algunas problemáticas al interior de una comunidad educativa rural cuando observamos con

detenimiento y trabajamos articuladamente con la profesora de terreno. En el caso de este proceso de clase y de investigación que estuvo enfocado hacia, “la enseñanza del derecho a la libertad de expresión de los niños y niñas” y “trabajo sobre género”, permitieron cristalizar acciones cotidianas del aula en pequeñas situaciones de representación escénicas didácticas. El uso primero de lecturas dramáticas, la construcción in situ del sketch, después por medio de una representación pública pusieron sobre la mesa la necesidad de discutir con la comunidad educativa (profesores, padres de familia, alumnos, directivos) la forma en que los niños y niñas reproducen acciones traídas desde el hogar y en la propia comunidad. Vimos cómo *el profesor del sketch no responde para defender la necesidad del pequeño cocinero*, por ejemplo, ni interviene *para evitar las burlas* de los compañeros por hacer tareas destinadas a la madre. Ampliar espacios de tiempo para identificar y reflexionar con padres y profesores sería no solo oportuno sino significativo en relación a lograr transformaciones más notables.

En este sentido, mencionamos las conclusiones que dieron respuesta a las interrogantes que ayudaron a argumentar la presente investigación y la forma en como se relacionan con los objetivos.

- Las artes escénicas enseñadas en los escenarios educativos aportan herramientas para una estrategia efectiva para reflexionar respecto al mundo y las formas de relación y en cómo lo concebimos. En el caso que exponemos, en particular en el sketch, Felipe tuvo que ayudar a su hermanito a prepararse, pero al relatar los eventos de la mañana sus compañeros se burlan y le dicen ‘que eso es de mujeres’. Felipe que ha llegado corriendo se sienta en su puesto triste y ofendido. Los compañeros se quedan convencidos que burlarse de lo que sucede en la vida privada de Felipe y llamarlo ‘mujer’ es parte de los ‘normal’. El profesor no interviene en esa burla validando el comportamiento de los alumnos. En el segundo caso se encuentra Felipe, quien al verse impedido para levantar un puesto es señalado y acusado de “tener fuerza de niña” asegurando con su comentario que ser mujer es sinónimo de debilidad, Jaime impotente se pone a llorar y al mostrar su sentimiento de tristeza, refuerza las burlas de sus compañeros, ya que lo normal es “los hombres no lloran, las niñas sí”. Cada una de las escenas anteriores son mediadas por unos detectives, quienes por medio de la magia y la imaginación serán los encargados de transformar esas relaciones violentas y propondrán unas más justas para Felipe y Jaime, permitiendo así la transformación de los personajes y dando paso a la reflexión en cada una de las escenas propuestas. c

- El ejercicio mismo de creación de situaciones teatrales cortas, intercedida por textos mediadores adecuados y adaptados, le permitirá a los profesores y los alumnos aprender y discutir sobre temas en concreto, por ejemplo, sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes asegurándonos como colectivo de integrarlos y hacerlos respetar. En este caso utilizamos dos textos: “El lobito Caperucito” y “caperucita roja” como medios didácticos para mostrar y comprender de qué manera se presentan los micromachismos en la cotidianidad, convirtiéndose así en el ejercicio principal de la secuencia didáctica.
- La publicación de dicha situación teatral con tiempo suficiente podría permitir la reflexión del público conformado por padres y profesores, quienes esperaríamos que replicaran la reflexión en sus hogares y permitiendo aportar al cambio de la sociedad. Pero, este trabajo, nos muestra también que para que esas reflexiones se hagan posible es necesario abrir ESOS espacios de discusión, DENTRO de las situaciones de representación mismas y EN LOS ESPACIOS DE REPRESENTACIÓN PÚBLICA.
- Visibilizar el papel de la equidad de género y la dignidad en la comunidad propia, en pro de reconocer la afectación que los alumnos pueden llegar a tener en su contexto local a causa de las burlas, denigración de las características de la mujer, la niña, la sensibilidad propia del ser humano, a partir de expresiones machistas naturalizadas en su escuela y su familia. Lo anterior promueve la percepción y el papel que los niños y niñas tienen de sí mismos en su comunidad, gestionando entre ellos la defensa de los derechos propios de expresar opiniones y anécdotas de vida libremente.
- La duración de las situaciones de representación escénicas en tanto didácticas debe ser cortas y fructuosas. Puesto que la importancia está en el proceso educativo y no en el resultado como ponencia teatral, se hace importante mencionar que la duración de dichas situaciones escénicas NO debe ser mayor a 20 minutos, pues deben ser digeribles fácilmente para los alumnos que actúan y la comunidad escolar que observa.
- Con la enseñanza sobre el derecho a la libertad de expresión en pro de deconstruir roles de género estereotipados y evidenciadas por medio de situaciones de representación escénicas que ejemplifiquen acciones de liberación, los estudiantes podrán reflexionar frente a las relaciones de poder que tiene el contexto rural, llamando la atención de aquellos que quieran pasar por encima de ellos o de sus compañeros, incluso de su propia

familia. Sin embargo, es importante mencionar que el tiempo de desarrollo debería ser el suficiente para discutir los contenidos necesarios, en este caso, como el proyecto fue desarrollado en espacio de práctica, las clases resultaron ser pocas para lograr mayor profundidad con los alumnos en términos de significación de la experiencia (Dewey, 1989), pudo existir un espacio de reflexión mayor respecto, por ejemplo, con padres y profesores, respecto a los contenidos y la forma.

- Finalmente viendo los resultados de un proyecto que inicialmente no tenía la pretensión directa de ser transformada en monografía de investigación pero que se fue transformando significativamente gracias a la ayuda de profesores que creyeron en mí como profesora, veo el proyecto como posibilidad de gestar cultura y defender la dignidad humana en los contextos educativos. También pensábamos en el hecho de
- ¿y qué tal si un proyecto de esta índole fuese empleado en una población de únicamente padres de familia o profesores?
- Si pudiésemos reflexionar a partir de las herramientas del teatro cuando tenemos propuestas de cambio en los comportamientos que se reflejan en las aulas, o si las situaciones de representación tuvieran un espacio de discusión con la comunidad sobre aquellos problemas de comportamiento que nos aquejan como colectivo donde se pueda debatir posibles formas de cambio, ¿sería viable promover cambios en pro de un vivir mejor?

Bibliografía

Bulygin, E. (2008). Sobre el status ontológico de los derechos humanos. En E. Bulygin, *Sobre el status ontológico de los derechos humanos* (pág. 80).

burmeiser, S. (2021). Pedagogía teatral y derechos humanos: una puerta para el autococimiento. 197.

Castañeda, M. (2019). Machismo invisible. 16.

Comparsa, E. (2020). Cristian Camilo Franco. 9.

Convencion americana de derechos humanos. (1789). *La Libertad de Expresión en el Contexto del Sistema Interamericano*.

Daros, W. R. (2014). La mujer posmoderna y el machismo. 107 - 129.

Dewey. (2004). La opinión pública y sus problemas. 14 . 16.

Fundacion Semilla . (2019). Estereotipos y diversidad de genero: una mirada a las relaciones de genero desde adolescentes de una escuela rural. *Fundacion Semilla*, 30.

Fundacion semilla. (2017). 12.

M;7m,.k

Inmujeres. (2004). El impacto de los estereotipos y roles de genero.

Juan Diego Rivera, C. S. (2022). **ESCRIBIR TEATRO PARA LEER Y AFECTAR EL CONTEXTO**. 70.

Lerner, G. (1990). “El Origen del Patriarcado. 05 - 08.

Merchán, C; Loaiza, P; Gallo, MA; Gutiérrez, S. (en impresión). Las formas del teatro para el aula. Aportes iniciales para la formación del profesor. Universidad pedagógica Nacional.

Navarrete, L. A. (2017). Violencia contra las mujeres y libertad de expresión: tensiones jurídicas.

Porto, P. (2014). ruralidad, que es.

Price, C. M. (2013). El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. En C. M. Price. Suiza.

Sau, v. (1981). *Diccionario ideológico feminista*. . Icaria, Editorial.

semilla, f. (2017). violencias de genero. otra mirada a la brecha escolar. 88.

UNESCO. (2004). *Derechos fundamentales del ciudadano*. unesco .

Villanelo, A. M. (2019). Estereotipos y diversidad de género: una mirada a las relaciones de género. 41, 42.

Zarco, L. S. (2020). *Analisis d la mujer rural: Las violencia machista y las asociaciones rurales y feministas .*