

MATERIA V - Trabajo Final de Máster	
Nombre estudiante:	Manuela Acereda Cobo.
Título del trabajo:	El aula como espacio estético: encaje de bolillos y otras metodologías corporizadas
Modalidad: A (Aplicado)	
Tipología: <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (cultural) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (artístico) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (de comisariado) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (de diseño) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (pedagógico) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación aplicado (obra)	
X B (Teórico)	
Tipología: <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo de investigación teórico (investigación teórica) <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación teórico (revisión teórica)	
Palabras clave (entre 4 y 8): Teatro, Experiencia encarnada, Metodologías artísticas de investigación, Margen, Pedagogía, Heteronormatividad.	
Resumen (entre 200 y 300 palabras): <p>Este trabajo es una reflexión que parte de la propia experiencia como docente en talleres sobre género y sexualidad llevados a cabo con herramientas artístico-teatrales desde la asociación La Lioparda teatre. Este TFM gira en torno a seis experiencias pedagógicas en diversos centros educativos públicos en los que se ha trabajado con diferentes variantes metodológicas y se da cuenta de las discusiones de las mismas. Así, cuerpo, sexualidad, cultura visual y teatro son los ejes temáticos, teniendo la vulnerabilidad como motor de cambio. La epistemología feminista es el punto de partida y uno de los enfoques, si bien no el único, ya que se trata de una investigación plural en la que se ha experimentado con la hibridación de metodologías bajo el paraguas de la investigación educativa basada en las artes y la sistematización del enfoque de estudio de caso. Además, se ha tratado de no separar cuerpo y mente, ni teoría y práctica, ni producción de conocimiento y vida, ni forma y contenido en el texto. En este sentido, ha devenido materia en ese torcer las cosas, al ponerle carne a la teoría y al girar la producción de la misma en ese largo repensar la heteronormatividad y las posibilidades de subversión y de alteración al crear espacios en los que imaginar otras maneras de ser, estar y parecer a partir de afinidades estratégicas en el aula.</p>	

EL AULA COMO ESPACIO ESTÉTICO

Encaje de bolillos y otras metodologías corporizadas

Manuela Acereda Cobo

Tutor de la investigación: **Ricard Huerta**

*TFM del Máster Universitario en Estudios Culturales y
Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer)*

-MUECA- de la *Universidad Miguel Hernández*

2020/21



Beneficiario/a de la beca para estudiantes del Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (Perspectivas Feministas y CUIR/QUEER) de la UMH -curso académico 2020/2021, financiada por el Instituto de las mujeres.

Resumen

Este trabajo es una reflexión que parte de la propia experiencia como docente en talleres sobre género y sexualidad llevados a cabo con herramientas artístico-teatrales desde la asociación La Lioparda teatro. Este TFM gira en torno a seis experiencias pedagógicas en diversos centros educativos públicos en los que se ha trabajado con diferentes variantes metodológicas y se da cuenta de las discusiones de las mismas. Así, cuerpo, sexualidad, cultura visual y teatro son los ejes temáticos, teniendo la vulnerabilidad como motor de cambio. La epistemología feminista es el punto de partida y uno de los enfoques, si bien no el único, ya que se trata de una investigación plural en la que se ha experimentado con la hibridación de metodologías bajo el paraguas de la investigación educativa basada en las artes y la sistematización del enfoque de estudio de caso. Además, se ha tratado de no separar cuerpo y mente, ni teoría y práctica, ni producción de conocimiento y vida, ni forma y contenido en el texto. En este sentido, ha devenido materia en ese torcer las cosas, al ponerle carne a la teoría y al girar la producción de la misma en ese largo repensar la heteronormatividad y las posibilidades de subversión y de alteración al crear espacios en los que imaginar otras maneras de ser, estar y parecer a partir de afinidades estratégicas en el aula.

Palabras clave: Teatro, Experiencia encarnada, Metodologías artísticas de investigación, Margen, Pedagogía, Heteronormatividad.

Abstract

This work is a reflection that starts from his own experience as a teacher in workshops on gender and sexuality carried out with artistic-theatrical tools from the association La Lioparda teatro. This TFM revolves around six pedagogical experiences in various public educational centers in which they have worked with different methodological variants and account for their discussions. Thus, body, sexuality, visual culture and theater are the thematic axes, with vulnerability as the engine of change. Feminist epistemology is the starting point and one of the approaches, although not the only one, since it is a plural investigation in which the hybridization of methodologies has been experimented under the umbrella of educational research based on the arts. and the systematization of the case study approach. In addition, it has been tried not to separate body and mind, nor theory and practice, nor production of knowledge and life, nor form and content in the text. In this sense, it has become matter in this twisting of things, by putting meat to the theory and by turning its production in that long rethinking of heteronormativity and the possibilities of subversion and alteration by creating spaces in which to imagine other ways of being, being and appearing based on strategic affinities in the classroom.

Keywords: Theater, Embodied experience, Artistic research methodologies, Margin, Pedagogy, Heteronormativity

- 1. Introducción, planteamiento del problema y preguntas de investigación_1**
- 2. Objetivos_2**
- 3. Antecedentes: (motivación)_2**
 - 3.1. Líneas y giros de vida_2
 - 3.2. Descentrar, torcer, poner patas arriba, liarla parda: La Lioparda Teatre_4
 - 3.3. Cruzar cosas: el arte, la pedagogía y el transfeminismo _5
 - 3.4. *¿Tú eres de aquí o naciste aquí? Pareces un tío. Y tú, ¿te sientes una chica? _6*
- 4. Marco teórico_7**
 - 4.1. El sistema sexo-género y otras ficciones vivas como producciones semiótico-materiales: breve genealogía de la producción del cuerpo_7
- 5. Metodología_12**
- 6. Experiencias_22**
 - 6.1. Partituras_27
 - 6.1.1. Partitura, Variante 1_27
 - 6.1.2. Partitura, Variante 2_31
 - 6.1.3. Partitura, Variante 3_32
 - 6.2. Experiencias vulnerarias_34
 - 6.2.1. Vulneraria, Partitura variante 1_37
 - 6.2.1.a Del muro a la puerta o cómo pasar del estado sólido al gaseoso_37
 - 6.2.1.b Del agua al hielo_58
 - 6.2.1.c Discusión sobre la Variante 1_76
 - 6.2.2. Variante 2_78
 - 6.2.2.a Lucretia de Artemisia Gentileschi_78
 - 6.2.2.b Encaje de bolillos/ La toma de la Bastilla_91
 - 6.2.1.c Discusión sobre la Variante 2_105
 - 6.2.3. Variante 3_107
 - 6.2.3.a “Una simulación de rescate acuático para salvarse juntas” (Novia sirena)_107
 - 6.2.3.b Conexión eléctrica_126
 - 6.2.3.c Discusión sobre la Variante 3_133
- 7. Conclusiones_136**
- 8. Referencias_137**

1.Introducción, planteamiento del problema y preguntas de investigación

El interés de esta investigación es, principalmente, dar cuenta de las experiencias que afloran en los talleres puntuales que desarrollamos con la Asociación La lioparda teatro sobre temas relacionados con el género y la sexualidad a través de técnicas artísticas vinculadas con el teatro y la cultura visual. En primer lugar, cabe mencionar que nuestro punto de partida es entender que las metodologías que parten de y desde el cuerpo posibilitan llegar a lugares de reflexión, puesto que con la palabra dicho proceso se complejiza al aflorar la experiencia como un extrañamiento y produciéndose la apertura hacia el cuerpo creativo. En segundo lugar, nuestro interés también radica en profundizar en las experiencias estéticas que se dan dentro de los talleres realizados en centros escolares (desde 5º de Primaria hasta FP Superior), entendiendo la educación como un acto creativo en el que la división jerárquica espectador/creador o profesor/alumno se diluye para pasar a ser una unidad autodependiente o, de manera paralela, una comunidad de aprendices (Garcés, Marina, 2020).

Por ello, el motor de la investigación ha sido responder a la pregunta de *¿para qué sirven las metodologías artísticas corporales como herramienta pedagógica en materia de diversidad de género y sexual?* y, de esta forma, tratar de comprender qué posibilita el trabajo con dinámicas que implican el cuerpo para los temas relacionados con la diversidad de género y sexual. A medida que avanzaba el proceso de la investigación, el interés se fue ampliando en conceptos como las resistencias y vulnerabilidades que afloran en el trabajo de y desde el cuerpo, surgiendo la siguiente pregunta: *¿es la vulnerabilidad un punto de partida, de proceso y de llegada en las experiencias pedagógicas sobre género y diversidad sexual?* En cierta medida, ambas preguntas están interrelacionadas pues cuando se trabaja con el cuerpo, sirve, entre otras cosas, para que afloren vulnerabilidades y poder compartir así experiencias en un espacio estético, donde emoción, sentimiento y sensibilidad favorecen la comunicación (Huerta, Ricard, 2021a).

Para poder traducir estas experiencias corporizadas (Esteban, Mari Luz, 2012), se hibridarán varias metodologías, como el enfoque de los estudios de caso desde una perspectiva de la epistemología feminista, así como algunos métodos de la investigación educativa basada en las artes. Por tanto, de esta manera surge una investigación sobre metodologías de *(des)aprendizaje* corporales/artísticas que pretende a su vez experimentar con las metodologías de investigación basadas en diversos ejes.

¿Qué pueden aportar las metodologías artísticas corporales como herramienta pedagógica en materia de diversidad de género y sexual? ¿Es la vulnerabilidad un punto de partida, de proceso y de llegada en las experiencias pedagógicas sobre género y diversidad sexual? ¿Cómo llegar a construir un cuerpo disponible para la creación en acción? ¿Y qué ocurre con el cuerpo de la investigadora? ¿Dónde se encuentra el cuerpo en los sistemas de aprendizaje en las escuelas? ¿Qué estrategias creativas se pueden derivar de una investigación basada en las artes, sin ser artista? ¿Qué mundos abre el juego como excusa de aprendizaje? ¿Qué pueden aportar las metodologías basada en las artes al campo de la investigación de género y sexualidad? ¿Qué posibles mundos abre la transformación del aula en un espacio estético? ¿Qué sentido tienen los talleres puntuales? Todas estas preguntas van surgiendo a partir de la experiencia concreta y dicho trabajo tratará de ir respondiéndolas.

2. Objetivos

- Profundizar sobre las aportaciones de las metodologías corporales al aprendizaje y/o reflexión sobre las sexualidades
- Relacionar el aprendizaje con la experiencia estética, entendida como un proceso reflexivo que tiene que ver con lo sensible y que implica a la comunidad
- Entender la vulnerabilidad, tanto de la facilitadora como de los participantes, como un punto de partida del aprendizaje o deslocalización de un primer saber
- Desvelar la construcción de la normalidad y sus posibilidades de alteración a través de la acción corporal
- Dar cuenta de los procesos voluntarios e involuntarios de citación del cuerpo en la configuración de la intersubjetividad
- Dar sentido a la práctica docente de los talleres puntuales realizados
- Experimentar con la relación entre forma y contenido de la investigación a partir de las metodologías de investigación artísticas

3. Antecedentes: (motivación)

3.1. Líneas y giros de vida

El punto de partida de este trabajo se basa en el vasto paisaje de fronteras invisibles que, por un lado, provocan muertes diariamente, mientras que, por el otro, los medios de comunicación las silencian o parece que aplican la ley del caos, pues los muertos aparecen

aquí porque alguien aleteó las alas allá. Pero no, el aleteo está aquí y se nos hace invisible. Así pues, desahucios, hambre, racismo, explotación laboral y una creciente desigualdad social hacen que, aunque mejorable, la educación pública sea una de las formas de activismo más importante y honesta.

En este sentido, los vínculos que nos han llevado a creer en la docencia como práctica activista están ligados a mi biografía desde tantos puntos que intentaremos enumerar los que consideramos más importantes desde una perspectiva emotiva, porque la emoción, al ser carnal, además de estar ligada al descontrol y a la locura (Aristóteles/Descartes), tiene un componente de clase que nos interesa reivindicar como forma de conocimiento. El ser *raquera*¹, *chabacana*, tiene que ver con la capacidad de dejarse afectar y demostrarlo, poniendo en marcha un motor enérgico que implica un verbo, una acción de tono subido desde la capacidad sensible de contestar.

En este sentido, mi abuela María, a secas, surge como un eje vertebrador. María Fernández Oliva, nacida en 1925 en Madrid, en el puente de Vallecas, fue una hija de la República que vio truncada su vida emancipada por la Guerra Civil y la victoria del fascismo. María se enorgullece de ser la primera de la clase -hasta 1936-, aun siendo una *paletorra*, y tener un sentido crítico sin haber podido seguir estudiando “porque lo único que se podía cuando nos ganaron esos cabrones era la Sección Femenina...” (Oliva, María, 2014, p.254). Su mayor empeño fue que sus hijas estudiaran y pudieran salir del “atrapamiento de clase”. No quería casarse, pero a los treinta se quedó embarazada y se fue a vivir a la villa de Vallecas desde donde “veía Madrid por un agujero”. En seis años, tuvo cuatro hijos, sin agua ni baño, siendo pobres y del bando de los vencidos. La humillación y el miedo vivido se transformó en un odio que fue para ella su motor en forma de relato oral, en el que nos narraba sus historias (“*Abuela, cuéntame otra historia, por favor*”). Así, aprovechaba para darnos un relato que en el colegio no estudiamos, una vivencia en primera persona de lo que significaba ser una mujer, pobre y roja: “Tenías que dar gracias si tu marido no te pegaba y te traía el jornal (...) Yo, con lo independiente que soy, atrapada estaba... era como estar muerta” (*ibid*).

Los muertos, mis muertos, forman parte de mi somateca. Con mucha fuerza, soy por ellos, miro con ellos y vivo con ellos. Son fuente de energía para empeñarme en estar en lugares que, en principio, no me pertenecían, haciendo saltos de jabalina de clase y aprender, a golpe de machete y vergüenza, lo que es el capital cultural. Ese arrojo de la

¹“Raquera” es el nombre que se le da en Santander a la gente que es y se le nota de barrio. Antiguamente, estaba asociado a la gente que tenía que ver con el mundo marinero y se buscaba la vida en él.

acción es el susurro que llevo de mis muertos, su aliento me recuerda de dónde vengo y me da el lugar de enunciación. De hecho, han sido el *punte sobre su espalda* por el que he transitado, entendido no como un camino en línea recta y unidireccional, sino más bien como un deambular de clase, de género y de sexualidad. A la vez, funcionan de toma de tierra para no dejarme crecer o ser una *snob*, como le gusta *llamarme/ponerme en mi sitio* a mi madre. La ventaja de llevarlos puestos se basa en tener un marco de referencia de otra realidad situada en otros márgenes que no son los míos: mi primo Simón Cobo, con su esquizofrenia desde adolescente con comorbilidad y adicción a las drogas; mi padre, el trabajador camarero hostelero que vestía de Prada; mi abuela, la rebelde; y mi amiga, Marta Mendicuoague, la suicida. Ellas, más que nada, dan cuenta de quién soy, qué me importa y por qué lucho como un jabalí para no dar nada por sentado y ponerlo todo cabeza a abajo, palparlo con la mirada bizca (mi madre y Haraway, 1995a) y tomar conciencia de cruce, mestiza, diferencial, bastarda, opositiva (Belausteguigoitia, Marisa 2009, Anzaldúa, Gloria, 2016, Sandoval, Chela 2004) desde la que establecer alianzas basadas en afinidades que puedan a nivel micro transformar colectivamente la vida en algo vivible.

3.2. Descentrar, torcer, poner patas arriba, liarla parda: La Lioparda Teatre

La Lioparda teatre, asociación cultural transfeminista de Mallorca, realiza performances y formaciones con metodologías artísticas. En este sentido, ha desarrollado proyectos de formación con técnicas teatrales de Teatro de las Oprimidas y otras técnicas de creación en materia de diversidad sexual y de género como *Transversals*, financiado por el GOIB, así como la reciente publicación de un fanzine con metodologías para combatir la normalidad, *Street fighters*.

La metodología de trabajo es muy similar a otros proyectos que se están realizando actualmente como son la *peDRAGogia* de Benjamín Martínez y las propuestas didácticas-performáticas de Lia García (La Novia Sirena). Todas ellas tienen en común poner el cuerpo y que se trabaja la háptica. Así pues, se generan experiencias donde el relato en primera persona y el carácter vivencial están en primera línea. Si bien es cierto que en tiempo de pandemia se han explorado otros formatos no presenciales como plataformas digitales, es importante tener conciencia de las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y pensarlas desde dentro. De hecho, es cierto que “Puedes estar rodeado por todo tipo de herramientas inteligentes, pero si no estás dispuesto a hacer uso de las mismas, será como si no existieran” (Lucas & Claxton, 2013, pág. 96 en Raedó, J., & Atrio Cerezo, S,

2018, p. 50). Para nosotras, las herramientas de las que habla la cita son los cuerpos (de carne, de plástico, de papel, de lienzo, de luz). Es decir, una pedagogía que vaya de y desde el cuerpo analógico, construido en relación a lo digital, animal y no humano. Es decir, una pedagogía de la confusión, de lo no dado, de la duda de que hay veces que no es lo que parece y padece lo que es. Una *plumagogía* que nos permita compartir experiencias de juego donde “recodificar todas las herramientas de comunicación e inteligencia persiguiendo el objetivo de la subversión del mando y el control” (Haraway en Sandoval, 2004, p.95) desde lo visiblemente abyecto, anormal, tarado, torcido, mestizo, incómodo, vulgar, animal, gorda, sucio, viejo, enfermo, pobre, ridículo, loco, perverso, paleta, degenerado, mala madre, suicida, etc.

3.3. Cruzar cosas: el arte, la pedagogía y el transfeminismo

Antes de La Lioparda, fue L'aranya creació, embrión novato pero eficaz surgido entre Remedios Zafra y Augusto Boal y nacido en Barcelona en 2008, basándose en experimentación y creación de videojuegos feministas y sus respectivas puestas en nuestro lugar. A partir de ellos, surgieron talleres de género y teatro, elementos de cultura de la paz y un grupo de investigación teatral transfeminista. Aida de Prada y servidora, éramos demasiado provincianas para aguantar los desplantes, el ya no hay más sitio, así como nuestros fantasmas para continuar en la línea de la producción artística porque, claro, no éramos artistas...

Sin embargo, en este proceso, que lleva ocupando más de cinco meses analizando, observando y anotando los talleres realizados, se ha producido un diálogo interno entre las voces: ¿Por qué yo no soy artista? ¿La pedagogía es una práctica artística? ¿No son los pedagogos que trabajan con herramientas estéticas dramaturgos, directores y ayudantes de dirección de los espacios-tiempos de formación? A la vez, ¿no se representa también un papel cuando se es facilitadora? O, ¿no será una estrategia, la treta del débil (Josefina Ludmer en Garbayo, 2016), decir que no soy artista y así instaurar un espacio de marginalidad desde el que poder crear y narrar con imágenes fuera de los cánones? Así pues, el margen está en constante creación y permite un amplio grado de libertad, lo que hace que aumente el potencial creativo. Por ello, la treta del débil podría hacerse propia y públicamente a partir de la debilidad, de la carencia, de la falta de, como veremos en algunas de las experiencias que compartiremos.

3.4. *¿Tú eres de aquí o naciste aquí?² Pareces un tío. Y tú, ¿te sientes una chica?*

Comprender la función de los talleres como juegos teatrales o juegos dramáticos (Motos, Tomás, 2020) y tratar de profundizar en las experiencias en lo relativo al género y la diversidad sexual es tener en cuenta las implicaciones que en las vidas tiene el sistema sexo-género colonial en tanto sistema normalizador. De manera paralela, podemos acercarnos a las estrategias de supervivencia -que se encuentran en las grietas- y donde se pueden relacionar con otras estructuras sociales y culturales que se entrecruzan y/o se apoyan estos sistemas de ordenación y clasificación de los cuerpos válidos o no válidos.

Por tanto, surge una revisión desde la epistemología feminista corporal y ontológica de quién tiene el derecho a ser, a estar o a parecer, así como sentir que la escuela pública podría ayudar a entender como hacer política desde la conciencia diferencial (Brah, Avtar, 2004) y crear estrategias por afinidades diferenciales, pero sin usurpar los lugares de enunciación para poder generar luchas colectivas. Es en este punto donde aparece la contradicción con las políticas identitarias y de igualdad llevadas a cabo por las administraciones que, si bien son fundamentales para mejorar muchas vidas, también sucede que “Las distancias que la escuela (y el estado) pretende reducir son aquello de lo que vive y le da sentido, y en consecuencia, no deja de reproducir” (Rancière, Jacques, 2010, p.304). ¿La perspectiva de género significa hablar más de las mujeres como referentes en las matemáticas para fomentar que se proyecten a sí mismas como informáticas? ¿No genera dicho planteamiento más visión binaria de ellos y ellas? Con esto, no pretendemos tirar por tierra la estrategia de visibilización para poder imaginar otros futuros, sino que abogamos por esta táctica tanto desde referentes reales como de ficción. Sin embargo, intuimos que dicha igualdad de género es un lavado de cara progre sin entrar en lo que es realmente el conflicto en la escuela pública hoy en día: el racismo y la aporofobia. Es por ello que abogamos por unas prácticas críticas que trabajen desde la perspectiva feminista decolonial, donde los tres ejes fundamentales de nombrar la exclusión se basan en ser de aquí, parecerlo y sentirlo (racismo, clasismo, género/sexualidad).

Así pues, en este trabajo de investigación, que no es más que el intento de dar sentido a la práctica laboral que venimos desarrollando en los últimos años, me doy cuenta de que hay una parte que tiene que ver con una reconciliación con mi yo adolescente, con la que no pude ser, con lo que no me atreví a decir en palabras, pero gritaba con el cuerpo.

²Es común en Mallorca la distinción entre los que son de aquí y los que nacieron aquí. Es la idea del foraster (*txarnego* en Cataluña), descendencia de inmigrantes de la Península que, aunque hace tres y hasta cuatro generaciones que viven aquí, siguen sin ser de aquí.

Así, surgieron preguntas como “¿Pero a vosotros qué os ha pasado para que hagáis esto?”, enunciada por un chaval de 1º de ESO al finalizar un taller, no sin antes titubear, justificarse y sentirse incómodo, que nos dan que pensar y sitúan nuestra experiencia en la colectividad.

4. Marco teórico

“El cuerpo actúa así, actualizando el pasado, activa las ideologías, encarna las mitologías, es agente (...) incorpora creencias” (Velasco, Honorario 2010, p.66).

4.1. El sistema sexo-género y otras ficciones vivas como producciones semiótico-materiales: breve genealogía de la producción del cuerpo

Desvelar los procesos de la construcción de la subjetividad y sus tecnologías es un punto de partida que ha ocupado a la teoría feminista y, también, a parte de las personas que se dedican a la docencia. Así pues, se ha estudiado en profundidad cómo se crean los cuerpos, a través de qué técnicas, de qué sistemas de gobierno y con qué aparatos de verificación (Preciado, Paul, 2008). De hecho, todos estos elementos se insertan en sistemas de dominación, donde se establecen divisiones entre los cuerpos y/o saberes válidos y los que no lo son.

En este sentido, entendemos el cuerpo como una somateca, un archivo de experiencias, de relaciones de poder, de sentimientos y deseos que se insertan en unos sistemas de dominación, la gran mayoría de las veces, completamente invisibles. Para analizar los mecanismos de construcción de estas somatecas, partimos de la noción de Teresa de Lauretis, acerca de las tecnologías del género, y la idea de performatividad de Butler:

El sistema sexo-género, en suma, es tanto una construcción sociocultural como un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc. a los individuos en la sociedad. (...) la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación. (De Lauretis, Teresa, 2000, p.39)

Por tanto, la intención es entender cuáles son esos aparatos semióticos y hacerlos visibles para poder revertir los sistemas de gobierno, ya que muchas de las situaciones de subalternidad son inconscientes y, como tales, resultan eficaces. El inconsciente está encarnado y es a través del cuerpo -del cuerpo que habla-, que puede producirse la agencia,

entendida como la consciencia de ver lo invisible y tomar una posición crítica. Por ello, la performatividad se entiende como:

El proceso para establecer las condiciones de normalización a través del materialismo del cuerpo, que está creado por los efectos del poder, y las fronteras raciales, sexuales y de género ficticias que benefician los cuerpos/subjetividades hegemónicas. (Rifà, Montserrat 2007, p.1)

Cabe hacer hincapié en que las maneras de leer el sexo han cambiado a lo largo de la historia (Preciado 2008). Por ejemplo, en el s. II, Galeano desarrolló el modelo más duradero de identidad estructural de los órganos reproductores, los diferenció en masculinos y femeninos y “demostró finalmente que las mujeres eran esencialmente hombres en los cuales la falta de calor vital -de perfección- que se había traducido en la retención, en el interior, de las estructuras visibles del hombre” (Laqueur, Thomas 1994, p. 21). De hecho, hasta finales del XVIII este fue el modelo imperante hasta que se produjo el cambio hacia el diformismo sexual, a partir de “distinciones biológicas observables y a expresarlas con una retórica radicalmente diferente (...) los médicos se proclamaban capacitados para identificar las características esenciales de la mujer (...) lo que les hace ser como son” (Laqueur, Thomas 1994, p.23). De esta manera, es la biología la que funciona como elemento epistemológico que valida las normas sociales, justificándolas con la naturaleza. Así pues, se pasa de una categoría sociológica a una ontológica. Sin embargo, aquello paradójico es el silencio, con tantos estudios a lo largo de los noventa en los que se ha evidenciado la falacia de los dos sexos -incluso desde dentro de la ciencia como Anne Fausto-Sterling (1993, 2006), que recoge el reconocimiento por parte de la medicina de al menos cinco sexos-. Para Pujal (2003), la superación crítica de cualquier hecho no implica la superación práctica, aunque consideramos que en este punto las experiencias teatrales como artefactos juegan un papel fundamental en la proliferación de otros discursos y en la invitación a la reflexión acerca de la corporeidad como una construcción semiótica material que deja marcas pero, sin embargo, es cambiante.

En este sentido, según Foucault (1975), los cambios históricos se dan en relación al cuerpo, el poder y la verdad, pues no existen fuera de lo que son consideradas técnicas del cuerpo, las prácticas de gobierno y los sistemas de verificación o sistemas de representación (Preciado, Paul, 2013). De las complejas y variables relaciones que se establecen entre los tres ejes surgen figuras históricas, procesos de subjetivación o ficciones vivas como son lo masculino, femenino, el indígena, el loco, el viejo, el parálítico, la

raquera... Por ello, las transformaciones en torno al sexo a partir del XVIII se producen en la convivencia y/o transición de un régimen soberano a uno disciplinario/biopolítico. En el régimen soberano se gobierna a partir de la muerte, mientras que el cuerpo se entiende como plano sin órganos -es piel- y el aparato de verificación es el teológico. En oposición, en el régimen disciplinario/biopolítico se produce un giro hacia el gobierno de la vida, pues el cuerpo tiene interioridad, la piel es un órgano dermatológico que porta el *genus* -la marca de la raza-, hecho que supuso un elemento fundamental para lo que fue la colonización, al naturalizarse a través del sistema de verificación de la ciencia todo tipo de aberraciones. Dentro de lo que fue y es la colonización, el invento desde la ciencia de la existencia de dos sexos (y su división en relación a la producción y la reproducción) jugó un papel básico en la construcción de la modernidad. De hecho, la aparición del sistema capitalista en Europa, en el que se produce una división sexual de los trabajos, de la producción y la reproducción, así como “el nacimiento de las clases, las drásticas posibilidades que abrió la revolución francesa, el conservadurismo postrevolucionario (...) todas las cosas por sí mismas o por combinación influyen pero ninguna de ellas fue causa de la construcción del cuerpo sexuado (...) La reconstrucción del cuerpo es intrínseca a cada uno de esos desarrollos” (Laqueur, Thomas, 1994, p.33).

Así pues, la ciencia es una tecnología del sexo y del género (Haraway 1995a): es el sistema de verificación del sistema disciplinario, como antes lo fue la religión del soberano (Foucault en Preciado 2013). Para Haraway, género y cuerpos son construcciones semiótico- materiales a través de distintas prácticas de investigación: escritura, prácticas médicas, tecnologías de visualización, los cuales “son “producidos” o “generados” por los cuerpos biológicos de la misma manera que los poemas” (2004, p.345).

Estos discursos generan marcas en el cuerpo y determinan desde los gestos hasta los músculos. Para Laqueur, rescatando historias populares donde aparecían mujeres que se convertían en muchachos, hombres amamantando y hombres que sí se relacionaban demasiado con mujeres, podían perder la firmeza y definición de sus cuerpos, más perfectos, y retroceder hasta hacerse afeminados: “la cultura, en resumen, impregnó y cambió el cuerpo, que a la sensibilidad moderna le parece tan acabado, autárquico y fuera del alcance del significado” (Thomas Laqueur, 1994, p.27). Estos lenguajes o discursos científicos actúan sobre nuestros cuerpos y es en este punto en el que dejan de ser abstractos, porque construyen la realidad y condicionan las relaciones (Pujal 2003). El poder del lenguaje para producirnos y reproducirnos es compartido por Butler (2002), la cual

expone que el discurso tiene el poder de producir lo que nombra a través de la repetición, pues es el acto performativo. Preciado (2008), además, añade que, aunque los cuerpos son inscritos a través de este proceso de repetición y recitación desde las verdades esencializantes del sistema sexo-género, el género no es solo un efecto discursivo, ya que a la par que es construido es también orgánico y se da en la materialidad de los cuerpos.

El género es, por tanto, un producto de variados dispositivos de poder: tecnologías sociales y discursos institucionalizados que no solo producen diferencias de género, sino también de sexo, sexualidad, de raza, de clase, de cuerpo, de edad, etc. Así pues, el género es una presentación de una relación social en la que participan todos estos vectores, constituyendo relaciones de pertenencia (Lauretis 2000). Por tanto, la familia, la religión, el colegio, el endocrino, el cine, el museo, serían, para Lauretis, parte de estas tecnologías que construyen el género mediante el cruce de representaciones visuales y discursivas.

En este sentido, la visualidad es una tecnología más de conformación de subjetividades, no sólo genéricas, sino raciales, pues abundan las representaciones de modelos hiperreales que inducen a identificaciones ideales. Las representaciones se construyen, se producen y se reproducen en nuestra socialización y estas representaciones crean y recrean los imaginarios sociales, así como las categorías que condicionan nuestras vidas diarias, nuestras relaciones e incluso las aspiraciones ideales del ser. Es decir, el género, el sexo o la raza son ficciones vivas que constituyen una representación en sí misma y funcionan como la construcción misma, estando en constante cambio pues se ven afectadas por su propia deconstrucción.

En definitiva, el género es “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja” (Teresa de Lauretis, 2000, p.8). A través de estas tecnologías y de la reiteración de representaciones corporales hegemónicas, como señalan Butler y Preciado, emergen nuestros cuerpos y devenimos sujetos; sujetos sujetados sexo-racializados, configurados en una interdependencia como sujeto de deseo del otro. Por tanto, el sistema sexo-género ha estado íntimamente relacionado con la ciencia, puesto que ha sido fabricado, validado y puesto en práctica, ya que el sujeto científico es ese testigo modesto de la producción misma de la ciencia: “Hasta qué punto no era el género lo que estaba en juego en esa legitimación del testigo modesto de la ciencia experimental de Boyle en el s. XVII” (Elizabeth Potter en Haraway, 2010, p. 47).

Por otro lado, la reapropiación de las tácticas propias de la performatividad y de lo performativo es puesto en práctica en los talleres que son objeto de investigación, proporcionando un espacio para la imitación, la repetición y la parodia de algunos de los significados encarnados como naturales. Así pues, se posibilitan procesos de extrañamiento y, a veces, se produce un proceso de deconstrucción de algunos de los significados asimilados como normales. Por ejemplo, la ausencia de una mirada directa cuando se representa la feminidad, ya que está construida, por una parte, en relación a ser objeto de deseo-mirada o, por otra, que los hombres son rígidos y frontales. Las personas que han cruzado la línea roja de lo normal, en relación al género, sufren de acoso y rechazo porque, aun sin tener una sexualidad torcida, son acusadas de ello. Es el caso de insultos como *bollera* y *maricón*. Además, en el caso de las chicas heterosexuales, aparece la acusación de *puta*. Dichas ofensas provocan gran dolor a las personas que no encajan y que, además, están visiblemente marcadas. Por ello, partimos de la idea de que sin el dolor de la marca no habría agencia, produciéndose un proceso que, como Gloria Anzaldúa (2016) argumenta, si se identifican las heridas generadas por el sistema sexo-género-frontera desde ese malestar, emerge un conocimiento localizado y encarnado que abre una vía hacia la crítica creativa y la conciencia. Por su parte, Butler (2002) reflexiona sobre como una marca (el dolor) generada por el sistema sexo-género puede convertirse en una forma de subversión: “¿Cómo es posible que los efectos aparentemente injuriosos del discurso lleguen a convertirse en recursos dolorosos a partir de los cuales se realiza una práctica significativa?” (2002, p.315). En este sentido, ocurre lo mismo con las marcas coloniales y de clase, como *sudaca*, *moro*, *negrata*, *foraster*, *tano*, *raquera*, etc.

Para que la subversión se produzca, se necesita de comunidad y de referentes y, por esta razón, son absolutamente necesarias las formaciones en las escuelas e institutos. La escuela es un espacio que produce saber, que valida qué se aprende y qué no. A la vez, es ambivalente porque, por un lado, funciona como fábrica de normalidad y, por otro, es un campo abierto de posibilidades para el cambio social, ya que el sistema educativo es el espacio de socialización clave en la construcción de las subjetividades. Dentro del ámbito educativo, se ha construido socioculturalmente que la masculinidad hegemónica y la cis-heterosexualidad son las identidades legítimas, naturales, respetables, legales y visibles. Es decir, aquello que entendemos como cis-heteronormatividad frente a la cual, en oposición, se construye lo diferente, lo otro (Trujillo, Gracia, 2015), en términos de orientación sexual e identidad de género y del resto de variables que producen diferencia que se visibilizan en el cuerpo, como es la raza, el cánon de belleza, la clase, el capital

cultural, la diversidad funcional y el lugar de procedencia.

Es en este contexto donde se puede hablar de la llamada “presunción de heterosexualidad” que menciona Gracia Trujillo (2015) a raíz de la cual se asumen la sexualidad y la identidad de género de las personas (cis-heterosexualidad). Esta presunción trae consigo situaciones en las que, o bien se tiene que explicar y contradecir al supuesto, lo que conlleva ponerse en riesgo (por temor al rechazo, a reacciones discriminatorias, etc.) o bien se niega una misma para protegerse. De este modo, la LGTBIfobia convierte la escuela en una institución, no únicamente heteronormativa, sino también heteronormalizadora (Trujillo, Gracia 2015) en la cual, tanto el equipo de trabajadores (profesorado, conserjes, limpieza, mantenimiento) como alumnado tratarán de encajar dentro de lo normal.

Por tanto, el cuerpo es un material sensible y, cuando se trabajan temas relacionados con el sistema sexo-género, se mueven muchas cosas, pero no solo para los que estamos del lado de los torcidos, sino que cuando se ven tambalear o se ponen en duda los privilegios, también muy doloroso, puesto que la máscara de masculinidad oculta mucha vulnerabilidad, que ha de ser tomada como punto de partida. El uso de técnicas artísticas, el juego y el sentido del humor permiten crear un clima de confianza donde activar el cuerpo creativo y que el aula se convierta en un espacio de investigación-creación basado en la experiencia.

5. Metodología

Esta investigación pretende dar cuenta del uso de las metodologías corporizadas, tanto en las técnicas que se han llevado a cabo en las experiencias/talleres como en su análisis y elaboración del documento final. Para ello, empezaremos por hacer una revisión de la idea de cuerpo en los estudios sociales y feministas como fuente de conocimiento y las herramientas epistémicas de las que nos hemos servido, basadas en el pensamiento situado/encarnado, así como escenas autobiográficas o itinerarios corporales (Esteban, Mari Luz, 2012)

Por otro lado, el carácter de esta propuesta requiere de prestar atención a la crítica feminista sobre la visualidad y sus respectivas estrategias para desarrollarla (contravisualidad, conciencia oposicional y/o de cruce), pues se dan tanto en la propuesta de talleres como en el análisis y forma final del texto.

Finalmente, el estudio de caso ha sido el enfoque metodológico idóneo para la hibridación de las diferentes metodologías, todas ellas enmarcadas en la investigación educativa basada en las artes e, inevitablemente, afectadas por el giro emocional.

Cabe destacar que debemos a Marcel Mauss (1936/71) y a Mary Douglas las primeras aproximaciones desde la teoría social y/o antropológica de lo corporal, desvinculado de los hechos naturales, sino como un conjunto de técnicas que se aprenden. Paralelamente, la segunda la realizamos a través de su exploración en la antropología secular y, a partir de su observación sobre los fluidos corporales y el miedo o rechazo a ellos, se comienza a percibir el cuerpo como un sistema de clasificación y como metáfora del sistema social contextual.

De la misma manera, Foucault emerge en nuestra metodología con el biopoder, el control y autocontrol de los cuerpos a través del saber y la vida, pues ya no se regula a través de la muerte (*thanatos*), sino que los sistema de gobierno y control pasan por la regulación de la vida. Por su parte, Bourdieu lo hace con el *habitus* y Maurice Merleau Ponty con la experiencia encarnada, entendida en este contexto como el sentido adherido. También debemos mencionar que partimos de la teoría crítica feminista, sobre todo la decolonial, revisando la ceguera de género de Ponty (Vidiella, 2010), que ha recuperado el concepto de experiencia encarnada, pero dotándole de la perspectiva inter -en relacion a, *entre-* como fundamental para la fundamentación epistemológica, si bien “con la noción de *embodiment* se quiere superar la idea de que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura, como proceso material de interacción social y subrayar su dimension potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional” (Esteban, Mari luz 2012, p. 25).

Así pues, se entenderá la corporalidad como un concepto histórico y material, donde los discursos producen cuerpos, pero los cuerpos producen discursos. Es decir, “la corporalidad está sujeta a la época en la cual se construye, pero también trae consigo la posibilidad de contestar a su propio tiempo” (Hang, Barbara& Muñoz, Agustina, 2019, p.2), la Corporeidad (*corpor[e]ality*), entendida con Elizabeth Grosz desde los nuevos materialismos, “desplaza el cuerpo hacia lo inhumano, lo más que humano, lo más allá de lo humano y se concentra en las zonas de proximidad entre el cuerpo y el mundo”. (Carrasco-Segovia, Sara, 2020, p.4)

Como ya hemos apuntado, el conocimiento situado de Haraway (1995b) es fundamental en esta apuesta metodológica, en la que se ha intentado, a partir de narraciones autobiográficas, dar cuenta de la mirada de la investigadora para situar las formas de significar, fuertemente ancladas en la experiencia.

Por un lado, esta mirada ayuda a ver el posicionamiento político a la vez que pretende darle cierto sentido de veracidad al no caer en el peligro del relativismo postmoderno, ya que si bien partimos de las ficciones vivas de conceptos como hombre, mujer, heterosexual, blanca, etc., no por ser ficciones no devienen reales, pues están vivas y afectan nuestras formas de ver y estar en el mundo, pues lo que ocurre es que “no es una relación ontológica, sino performática”. (Vila, Fefa, 2018, p. 21). Por tanto, se ha puesto mucho esfuerzo en mostrar los bastidores de la producción de conocimiento, dudas, inseguridades y/o certezas, ya que “las tecnologías de construcción de conocimiento, incluyendo la formación de posiciones de sujeto y las maneras de habitar esas posiciones, han de hacerse implacablemente visibles y abiertas a la intervención crítica”(Haraway, Donna 2010, p.55).

Por otro lado, se han intentado contextualizar los diferentes espacios, así como la población, con los cuales se han realizado las diferentes experiencias estético-educativas. De la misma manera, se han incluido también aquello que resonaba en la facilitadora en el momento de la realización del tiempo del taller, así como, posteriormente, - y ya convertida en investigadora- qué autoras han sido las usadas para las diferentes experiencias, ya que “nada viene sin su mundo; por lo tanto, entender estos mundos es crucial” (Haraway, 2010, p.55).

Así pues, con las escenas autobiográficas o itinerarios corporales, entendidos como “procesos individuales que remiten a lo colectivo” (Esteban 2012, p.58), se ha tratado de usar un lenguaje evocativo, a veces confesional y otras visual y sonoro, para dotar de mayor riqueza a los matices y a las posibles resonancias. Paralelamente, se hace uso de un lenguaje más descriptivo en las experiencia en el aula, todo ello para poder llevar a cabo un análisis de la materialidad porque, como apunta Esteban:

El cuerpo es el objeto central de la investigación (...) exige hacer una crítica profunda tanto del determinismo biológico- como máquina que produce naturalmente diferencias sociales- como determinismo social, mucho más difícil de identificar que

el anterior para unas ciencias sociales en las que a menudo el cuerpo no es más que una mera superficie donde se inscribirán las ideologías sociales, lo que ha dejado su materialidad ausente de análisis. (Esteban, 2008, p. 138).

Por tanto, narrar el cuerpo propio y ajeno y darle forma textual son diferentes formas de hacer consciente lo que no siempre lo es en la acción humana, a partir del acto de reflexividad y prestando atención a las sensaciones, los movimientos y los gestos para presentar la carnalidad.

Como ya se ha apuntado, partimos de la epistemología feminista, heredera de Haraway que, a su vez, es heredera del feminismo negro, chicano o del tercer mundo (Sandoval, Chela, 2004). Así, se trata de una epistemología feminista decolonial que critica el oculacentrismo como fuente de conocimiento y alerta de la no inocencia de las imágenes y de su repercusión en los sistemas de creencias.

En nuestro trabajo en las aulas, hemos fusionado las metodologías de las oprimidas, propuesta por Chela Sandolval, con la práctica del Teatro de las Oprimidas, la cual nos aporta la práctica corporeizada y estética de lo propuesto por Sandoval. En este sentido, de las tecnologías que aporta Sandoval, las tres primeras son de carácter fundamental para una crítica al régimen de la visualidad. En primer lugar, al tratarse de la lectura de signos o, con Audre Lorde, el «mirar profundo». En segundo lugar, tiene la voluntad de desafiar los signos ideológicos dominantes a través de su «de-construcción», al separar una forma de su significado dominante. En tercer lugar, destaca la tercera «meta-ideologizar», basada en la operación de “apropiarse de formas ideológicas dominantes y utilizarlas para transformar sus significados en un concepto nuevo, impuesto y revolucionario” (Sandoval, 2004, p. 86).

De hecho, los regímenes de la visualidad funcionan como máquina de ver, así como de conformación del sujeto y la alteridad, con los sistemas de verificación y producción de verdad. En este punto está en juego la objetividad de quien mira, la perspectiva renacentista y sus puntos de fuga son la mejor metáfora para entender a ese científico que mira sin ser visto, que mira desde ninguna parte “la paradoja de la subjetividad científica de la que el dibujo en perspectiva en la imagen por excelencia (...) para poder generar una representación del mundo en su totalidad, (...) tuvo que erradicar su presencia como observador” (Bleeker, Maaiké, 2019, p. 80). En el grabado de Durero (*fig.1*) sorprende que aparezca no solo el pintor, sino la máquina reticular que es un dispositivo mediador de esa

mirada-epistémica construida para ser verdad a partir de la perspectiva del punto de fuga y sus posteriores refinamientos de la técnica. Al hacer presente el punto de vista localizado en un cuerpo del que mira y su sistema de verificación, la perspectiva está haciendo visible los sistemas de visualidad que normalmente aparecen ocultos.



Fig. 1 Dibujante haciendo un desnudo de mujer, [Grabado], Albrecht Durer 1525. Graphische Sammlung Albertina



Fig. 2 Venus recreándose en la Música, Tiziano 1550. Museo del Prado



Fig. 3 Alegoría del descubrimiento de América, [Grabado] Theodor Galle 1580. Serie Nova reperta.

En este sentido, es irresistible la comparación con las dos siguientes imágenes (fig.2 y fig.3) para entender cómo los regímenes de visualidad están produciendo narrativas que todavía operan en nuestros cuerpos. Algunas de estas narrativas se nos hacen visibles después

de años de crítica feminista, mientras que a otras hay que darles el tiempo -así como mirar profundo- para que emerjan. De esta manera, se repite en las tres imágenes el hombre blanco como sujeto, que mira, está descarnalizado, pues va vestido, y realiza una acción.

De hecho, en la fig.2 la cabeza del hombre está situada en el punto de fuga, dando el protagonismo en la escena de una manera compositiva que podría tratarse del privilegio de la mente frente al cuerpo, representado a través de la absoluta carnalidad de la mujer. Así, el hombre alcanza la verdad a través de los dos sentidos prioritarios en la historia del conocimiento etnocéntrico, la vista y el oído. En contraposición, el metaposado del cuerpo de la mujer, que desvía la mirada para dejarse contemplar por el sujeto del cuadro y por nosotros espectadores, es puro tacto, pues dista mucho de la actitud de la mujer en acción de diálogo del grabado de Galle fig.3. También podemos destacar a los animales domesticados y la representación de la naturaleza en forma de jardines intervenidos por la mano del hombre, es decir, que se hace referencia al carácter racional y civilizado del orden de la cultura, frente al desorden de la naturaleza salvaje.

De la misma manera, en la *fig.3*, América:

La dimensión sexual de la escena, los gestos corporales insinuantes y el cruce de miradas representan a la mujer y al territorio como lugar de fantasías eróticas y epistemológicas, fuente de provocación y deseo sexual para el colonizador masculino. Esta mirada eurocéntrica del hombre blanco, se ejerce a través de una estética del paisaje y una erótica de los cuerpos que tiende a ser perpetuamente estática. En este sentido, Laura Mulvey (1988) hace referencia a la forma en la que el subconsciente, formado por el orden dominante, estructura las formas de ver, el placer y la mirada. (...) la dominación masculina de la mujer, que será interpretada ya siempre como un objeto o mercancía, del lado del cuerpo racializado y de la naturaleza colonial” (Romero Caballero, Belén 2015, p. 11).

De hecho, en un mirar profundo, además, vemos en segundo plano unas figuras representadas como caníbales, pues la animalidad, lo salvaje a civilizar por la cultura, se autorepresenta como un descubrir y dialogar aquello que fue un genocidio.

Por tanto, nos encontramos ante la dicotomía de lo civilizador como la mente y lo salvaje como cuerpo. Esa separación entre mente y cuerpo sigue presente y, en relación al proyecto colonial, cada vez que se menciona que los europeos bailamos muy mal, que no sabemos mover bien el cuerpo, se está estableciendo una distinción entre los que se mueven bien y los que piensan (Santos, Barbara, 2020).

De la misma manera, el sistema sexo-género es inseparable del proyecto colonial, así como que no puede separarse una revolución transfeminista de la lucha antiracista:

No se trata, simplemente, de tomar en cuenta la especificidad racial o étnica de la opresión, como una variable más, del lado de la opresión sexual y de género sino, más bien, de analizar los espacios de superposición entre género, sexo y raza (la sexualización de la raza y la racialización del sexo) como procesos constitutivos de la modernidad sexocolonial. La raza, la clase, el sexo, el género, la nacionalidad... no existen más que formando parte de una red compleja de relaciones mutuas. (...) No se trata de adicionar política homosexual, política de género, política anti-racista... Se trata de inventar “políticas relacionales” (Avtar Brah, 1996), crear “estrategias de interseccionalidad política” (Kimberly Crenshaw, 1996), que desafíen los espacios de “entrecruzamiento de las opresiones”, interlocking oppressions (bell hooks, 2000).(Preciado, Paul, 2006, p.5)

Por ello, nuestra apuesta política en los talleres se basa en no separar cuerpo y mente, ni teoría y práctica, pues todo ello se funde en la propuesta que pone el centro de atención en mirar la normalidad, pues es la estrategia política desde la cual crear políticas relacionales que, por ahora, más nos ha funcionado. De hecho, trabajar desde las propias experiencias y las del alumnado nos permite generar un espacio entre cuerpos y con cuerpos de crítica, donde “abrir el presente e interrumpirlo” (Soto, Andrea, 2019, p. 27), donde fabricar teorías, resonancias y preguntas, así como entender al alumnado como potenciales teóricos y críticos sociales. Así pues, se trata de convertir el aula en un espacio estético donde practicar la crítica encarnada como “un desafío a lo existente” (Foucault en Soto, Andrea, 2019, p.24).

Partiendo del panóptico de Foucault de control y poder, Braidotti (2004) plantea la visualidad como la mediación cultural en la mirada y la representación: “nuestra era ha convertido la visualización en la forma definitiva de control”, a la vez que puede devenir una práctica de resistencia desde el trabajo con el cuerpo. Es decir, practicar otras formas de ver y de mostrar altera el sistema y pueden aparecer procesos de desidentificación y extrañamiento.

Por esta razón, la visualidad -ya sea de forma explícita o no- es fundamental, ya que las maneras subjetivas e intersubjetivas de mirar el mundo y a una misma, los modos de ver (Berger), están ligados a las prácticas culturales. En este sentido, la educación se ha preocupado por la cultura visual,

(...) no desde la posición que persigue crear lectores sino actores con la capacidad de acción y resistencia”, no para hablar de lo que se ve en la verdad de la representación, sino para reconocer cómo cada una se ve y es colocada en las prácticas de discurso como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos. (Hernández, Fernando, 2008, p. 14).

Para llegar a ello, usamos técnicas del Teatro de las Oprimidas, una fusión del Teatro del Oprimido y el feminismo, ya que el T.O. “es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos “ (Boal, Augusto, 2004, p. 28)

Así, el juego aparece como excusa y forma, ya que tiene el potencial del espacio liminal. Es un fuera espacio-tiempo donde se produce la suspensión del afuera, donde la imaginación, la sensibilidad y la emoción permiten mirar profundo la cotidianidad, a la vez que proyectar presentes continuos posibles desde la comunidad que comparte esta experiencia. Lo liminal tiene la potencia de llegar a ser, pero no solo de ser, sino que goza de la proyección de lo metafórico. Paralelamente hacemos uso de la investigación narrativa con una metodología híbrida que va desde el enfoque de estudio de casos/ mezclado con una escritura experimental evocativa más propia de las IBA y del giro emocional, *artnografía*.

La aproximación al campo estaba pensada como una observación participante por parte de la facilitadora y una relatoría gráfica realizada por Natalia Fariñas para poder recoger las posturas de los cuerpos en el transcurso del taller. En el proceso de análisis y escritura de la investigación junto con lecturas que acompañan dicho camino, se ha abierto la posibilidad de entender los talleres como artes performativas, si en un principio se partía de la idea de la clase como acto creativo, a medida que se vuelve una y otra vez sobre las huellas y la memoria de lo acontecido, se observa una proximidad a lo que ocurre en el espacio taller o, en otras palabras, como lo que se conoce como el teatro posdramático “que pone en crisis y abre el diálogo con otras disciplinas y su centralidad es más próxima a un ritual ya que se da la convivencia de las unidades de tiempo, espacio y acción”. (Karen Jurs-Munby prólogo 2013 teatro posdramático). De hecho, al igual que los rituales, se hacen “visibles los signos externos de los estados internos” (Duglas, Mary, 2007, p. 88).

Por esta razón, se ha estructurado el texto en relación a estas experiencias y, como se explicará más adelante, en relación a unas partituras metodológicas, realizando un análisis individual que, posteriormente, se pondrá en discusión. Por otro lado, en el análisis de dichas experiencias se ha optado por una hibridación de técnicas, que van desde el cruce de vivencias, teorías e imágenes puestas en relación, a un análisis hermenéutico de los cuerpos y a la descripción densa. Para la realización del cuerpo de la investigación, más que de análisis, preferimos denominarlo como conversatorios con y desde una misma, y siempre en relación a las notas y dibujos y/o fotografías. Para estas conversaciones ha sido de gran ayuda encontrar una metáfora radical (Camps, Marta, 2019, p. 28) de lo acontecido en cada taller, algunas de ellas no han variado desde el inicio de las conversaciones hasta su final, mientras que otras han cambiado a medida que aparecían nuevas resignificaciones de las experiencias.

Esta manera de trazar conocimiento está muy vinculada con el deambular, con el dejarse llevar en ese pensar escribiendo (Mendez, Begoña) ha permitido un viaje de un tema a otro a través de asociaciones inconscientes, a la vez que ha permitido dotar de conciencia a la inconsciencia en un acto reflexivo. “En la diferenciación de la ciencia que plantean Deleuze y Guattari, (1980/2004), la primera consiste en “reproducir” y la otra en “seguir” (...) seguir algo diferente (...) La investigación no se reconoce subordinada al método, sino que resignifica a partir de los nuevos retos que va encontrando” (Hernández, Fernando, 2019b, p.15). A la vez, para que usted, lectora, no se pierda en los meandros de un camino que va y vuelve, se ha optado por seguir una temporalidad lineal de las experiencias, facilitando así la comprensión del mismo.

También queremos indicar que otra de las advertencias metodológicas, antes de entrar en el nudo, tiene que ver con lo relativo al lenguaje y, por ello, aparecen las voces de la investigadora, la facilitadora y la propia narración autobiográfica. Por ello para distinguir las diferentes voces, se ha optado por la voz de la facilitadora y la autobiográfica por el uso de la primera persona verbal, que corresponde a la facilitadora y a la autobiográfica, mientras que se hará uso del impersonal cuando emerja la investigadora. Paralelamente, en la maquetación se ha optado por crear un margen donde poder jugar con las voces más autobiográficas-testimoniales, con referencias de la cultura visual, como metáfora de lo que está fuera de la investigación académica científica *de verdad*.

Sin embargo, nada de esto se mantiene a lo largo del trabajo, pues se va mezclando el margen con el centro, puesto que el margen puede no situarse espacialmente fuera del centro, así como también puede haber centro en el margen. De la misma manera la primera persona se fusiona con la investigadora, ya que esa investigadora soy yo, el mismo cuerpo, las mismas teclas, el mismo rastro que la facilitadora y la autobiográfica.

Para terminar en relación al uso del lenguaje, unas veces se ha optado por un femenino plural; otras por un masculino genérico; otras por esquivarlo con sustantivar los adjetivos, el uso del gerundio y otras técnicas del lenguaje; y, en otras, las menos, se ha elegido el uso de la -e o la -x. En todos los casos es un ejercicio consciente para recalcar el significado de las palabras y acciones. Para proteger la intimidad del alumnado se ha optado por el uso de nombres ficticios.

Si bien esta libertad nos la ha permitido la investigación, basada en las artes, el orden nos lo ha otorgado el enfoque de estudios de caso, que me ha permitido tratar un

fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real con diferentes fuentes de evidencia (Huerta en Rueda, Paloma 2014) de esta forma se ha estructurado como un estudio de caso colectivo para comprender qué posibilita el trabajo con dinámicas corporales para tratar temas de género y sexualidad y, se ha usado el acercamiento a diferentes casos para que nos ayuden a comprender la cuestión general (Rueda, Paloma 2014, p.122). Para la interpretación, se ha realizado una guía por categorías que compartiremos más adelante. Así pues, la perspectiva feminista y el uso de metodologías artísticas provoca que sea una investigación metodológicamente plural, puesto que “la investigación plural es más que un enfoque metodológico, es una alternativa alentadora en el campo de la Educación artística, (...) el área de conocimiento artístico aprovecharía (...) las nociones artísticas que le son propias” (Alonso-Sanz, Amparo, en Rueda, Paloma 2014, p. 133)

La investigación basada en las artes:

(...) vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, Fernando 2008, p. 87).

Quizás de la metodología que más cerca haya estado ha sido una estructura del estudio de casos con una aproximación desde *a/r/tography*, ésta surge en 2003 de la mano de un grupo de investigadores del campo de las artes visuales y la educación en la Universidad de British Columbia (Canadá) cuya representante más conocida es Rita Irwin. El juego de palabras hace referencia a la tríada de *a/artista*, *r/investigador* y *t/docente*, con un “énfasis en la incardinación personal (artista+investigador/a+profesor/a), es importante debido a que conecta con los conceptos de “pensamiento encarnado” [*embodied thought*] y ‘actividad situada’ o ‘pensamiento situado’ [*situated activity, situated cognition*] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales” (Marín, Ricardo, 2019, p. 87)

La *a/r/tography* plantea la unión desde la intuición de la emoción, la percepción y tema, a la vez que la propia experiencia estética como forma de conocimiento. A través de lo narrativo, que supone el fenómeno y el método (Clandinin Jean & Connelly, Michael, 1995) Es una propuesta de mestizaje “donde el pensamiento dialógico y las metáforas sustituyen

los dualismos y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que para mostrar hechos”(Rita Irwin en Hernández, Fernando 2008, p. 104). La mezcla de estéticas hace especial hincapié en el uso de texto e imagen en una relación no jerárquica ni explicativa o ilustrativa, sino a modo de conversación, mientras que explora relaciones nuevas, al modo chirriante de Haraway, donde una propuesta podría ser, mezclar la recogida de las experiencias a través de técnicas visuales y etnográficas para dar cuenta de las *narrativas del yo* (Denzin) con el *link* a una audio-rap que de la misma manera contextualiza un momento determinado con una creación de subjetividad concreta y las relaciones que las participantes pudieran tener con esta propuesta.

Por otro lado, se puede recurrir a una relectura de las experiencias recogidas en la investigación desde metodologías de interpretación semiótica o iconográfica propias de la imagen: “La naturaleza rizomática de la a/r/tografía está constantemente haciendo conexiones” (Irwin, Rita, 2013, p. 109). De la misma manera, cabe mencionar que se ha llevado a cabo desde una forma relacional y teniendo el cuerpo como protagonista de una narración autoetnográfica, ya sea desde lo textual, desde la imagen o desde la combinación de ambas.

En síntesis, pensar como vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndonos así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico. En un conocimiento encarnado. (Planella, Jordi & Pie, Asun, 2012, p.273)

6. Experiencias

La experiencia, como un proceso de comprensión y significación, es el punto de partida, mientras que la metodología en forma narrativa es entendida como “una construcción de lenguaje, costumbres y acontecimientos inscritos en un contexto cambiante, que mediante la autorreflexión remodelan y desvelan las subjetividades”. (Lauretis 1992) . La experiencia como lo personal y político, emerge como “una relación, por muy compleja que pueda ser, entre socialidad y subjetividad, entre lenguaje y conciencia, entre instituciones e individuos” (Teresa de Lauretis en Avtar Brah, 2004, p.121) También la experiencia entendida como el tiempo y el espacio para reflexionar sobre y desde la misma, a través de espacios liminares, produciéndose así la experiencia estética.

El proceso -y resultado- es una puesta en práctica, en la cual se crea una interacción

herramientas artísticas. El propio taller es una propuesta de creación de un espacio donde establecer diálogos desde la experiencia propia y/o pensamiento encarnado de y desde el cuerpo.

Pero, ¿qué interacciones se producen y desde dónde?

Se elabora un juego de fricciones y tensiones que son recíprocas, ya que las facilitadoras no son testigos modestos (Haraway, 2010). De hecho, al realizar dichos talleres desde una motivación personal, cargada de dolor *degenerado* y poderío³, se produce, por fin, el permiso de ser espontánea. Todo ello, desde el motor apasionado de cambiar el mundo.

En este sentido, elegir cómo acercarse a la investigación, es decir, cómo narrarla, de qué forma y con qué tono, ha sido el proceso más complejo. Las experiencias educativas -y más estas, que son de acción puntual y no hay oportunidad de vuelta- llevan las veces a una descripción densas que, si bien son material al que volver y repensar, no dejan de ser tediosas, tanto en su ejecución como en su lectura. Por esta razón, se ha intentado intercambiar escritura experimental evocativa (Vidiella, Judit, 2014) con la descriptiva, respetando la línea temporal de los talleres pero alterándolos con reflexiones actuales y vivencias pasadas, porque creemos que así se posibilita que afloren elementos inesperados.

Si bien existe una vasta literatura procedente de la crítica feminista sobre lo que se entiende por conocimiento y lo que no, cómo se produce y reproduce a sí mismo y qué procesos metodológicos de investigación están avalados y cuáles no como verdaderas investigaciones -y a pesar de conocerlo muy bien y defenderlo al llevarlo a la práctica- aparecen los fantasmas vestidos con bata blanca de científico, con probetas en la mano y barbas largas. A veces, además, están acompañados por otros que apoyan su rostro sobre una mano y miran fijamente con la cabeza medio ladeada. ¿Cómo andamiar esta arquitectura, centrada en una experiencia que usa el cuerpo como propia estructura de conocimiento? ¿Cómo ser verosímil, es decir, cómo dotar de objetividad a un proceso absolutamente subjetivo, con lo que en estos espacios ha sucedido? Sabiendo que mi mirada será absolutamente parcial y que mi recuerdo altera incluso las notas tomadas *in situ*, se tratará de asumir que esta es una investigación de los procesos afectivos, en tanto afectación del cuerpo que se produce en el encuentro con otros cuerpos. Es decir, se trata

³Hacemos uso del término poderío y no empoderamiento, porque consideramos que reúne de manera más compleja las "dimensiones de resistencia, transformación y cambio" (Esteban 2007, p.155), además de hacer referencia a una posición subalterna clave en estos espacios.

de una especie de diálogo entre mi itinerario corporal (Esteban) y el poso que han dejado los otros itinerarios en mi memoria, que vuelve al diario de campo textual y visual y rememora constantemente. Así pues, se produce un juego de significados que está absolutamente ligado a lo sensitivo, es decir, lo emocional entendido como lo que me mueve, duele, incomoda, me da placer o me conmueve, siempre en relación a las otras personas que han participado de esas experiencias. De hecho, cabe mencionar que, a partir de ahora, lo mencionaremos como experiencias y no talleres, porque el significado al que evoca la idea de taller se parece más a la de un estudio de artista o un taller mecánico. Es decir, un espacio con herramientas tecnológicas para desempeñar una acción concreta y el espacio donde realmente se desarrolla la experiencia pedagógica es en un espacio-tiempo que excede el aula-clase con sus tecnologías del aprendizaje, como son la pizarra, la pizarra digital y su proyector, el ordenador, los altavoces, los pupitres, las cartulinas realizadas por el alumnado sobre una materia en concreto, etc. Estas experiencias se valen de la palabra, del cuerpo y de una cinta de carrocero y, según el grupo, de un maletín negro que contiene un bolígrafo y unas cartulinas perforadas en las que se ve un trozo de un personaje. De hecho, estos son los únicos objetos con los que accedemos al espacio donde la mayoría de las veces ya se encuentran las personas que participan de la experiencia. Eso sí, rara vez saben qué vamos a hacer y, normalmente, piensan que van a ver una obra de teatro. No obstante, no es que la vayan a ver, sino que van a participar de ella como protagonistas de su propia experiencia.

En este sentido, se encuentran paralelismos entre la performance entendida como práctica artística, así como los actos performativos en lo relativo a los actos del habla que producen lo que nombran (Austin 1995) y lo performático, en relación a las acciones corporales (performatividad de Butler). De hecho, todas ellas tienen la repetición y la reiteración como producción, ya sea desde los poderes dominantes, eventos ritualísticos o actos subversivos. Es decir, todos se basan en la capacidad de crear realidades, de imaginarlas y de generar cuerpos, no solo desde el sujeto que ejecuta, sino también desde un receptor que es afectado y, por consiguiente, tiene efectos.

Así, estos paralelismos se encuentran en las llamadas nuevas artes vivas, que se hacen eco de ello a la vez que se está comenzando a hablar de artes performativas:

Son también actos (o actuaciones) performativos que implican cuerpos diversos y que posibilitan la creación de realidades.(...) posición artístico-investigativo, que por

medio de sus acciones cuestiona los paradigmas tradicionales y el sistema binario de pensamiento (obra-proceso, autorxs/espectatoxs, representación/presentación, privado/público, arte/realidad, sujeto/objeto, cuerpo/mente, significante/significado, por nombrar algunos) para centrarse en la experiencia del acontecimiento.

(Hang, Barbara& Muñoz, Agustina, 2019, p.14)

Por tanto, si pensamos los talleres como acontecimientos donde se fusionan varios lenguajes y técnicas que entremezclan la cultura visual y las corporalidades y donde, al igual que en las partes performativas, lo que importa y es constitutivo son los espectadores, entendidos como los protagonistas de estos actos, se podría pensar que la pedagogía artística corporal es, en sí misma, una práctica artística radical dentro de las artes performativas. Así pues, si dentro de las artes performativas se da mucho peso al receptor, se sigue reproduciendo muchas veces la idea de actores principales que realizan un acto que puede alterar y/o aludir al público, aunque rara vez el público sea el protagonista. “El espectáculo interroga al espectador sobre su rol: le devuelve la mirada a sí mismo, pidiéndole que reflexione sobre su historia, sus gustos, su capacidad de percibir y los marcos de referencia que debería poner en marcha para ser capaz de leer la obra” (Hang, Barbara& Muñoz, Agustina, 2019, p.17).

Sin embargo, si sustituimos la palabra *espectáculo* por pedagogía de/con artes performativas y *obra* por normalidad, se definirán las experiencias que serán fuente de análisis. De hecho, dentro de las artes denominadas performativas, el cuerpo es el sujeto de estas artes y, por consiguiente, es el mismo concepto de cuerpo el que se pone en cuestión. “La puesta en acto que realiza la performance es el drama de la corporalidad en sí misma” (Phelan Peggy en Hang & Muñoz, 2019, p.12)

De la misma manera, se podrían asimilar estos espacios-tiempo con los espacios liminares propios del carácter ritual, así como también las performances o actos performativos. Se trata de dispositivos artísticos que disrumpen en el propio dispositivo aula/escuela al tornarse corporales y hacer de la experiencia la potencia crítica imaginativa. En este sentido, se debe mencionar que, para entrar en el aula, existe toda una preparación previa porque somos muy conscientes de lo que supone ese entrar: nos preparamos como actores de la performance y tenemos unas partituras sobre las que ir creando en relación a las participantes y, según *re-accionen*, se accionan unas pautas y no otras. Por otro lado, el vestuario de los performer activadores está medido, puesto que la performance tiene una

temporalidad marcada y tiene una finalidad clara: dotar de carne y experiencia lo que se ve alejado en siglas o insultos y poder lanzar un salvavidas a otras que, como nosotras, en algún momento de su vida no se les ha reconocido su sufrimiento por ser/estar/parecer/sentir diferentes o como dice Del Lagrace Volcano:

Pero creo que la verdadera pregunta es ¿por qué te conviertes en el tema de tu arte y cuál es tu objetivo? ¿es recibir atención? Porque yo ya recibí mucha. Para mí, es presentarme a mí mismo con la esperanza de que otras personas como yo entiendan que sus diferencias son valiosas, que pueden salir a la luz y sentirse orgullosas y sin remordimientos, que no tienen que ajustarse". (Volcano, Del LaGrace, 2019)

De la misma manera, estas experiencias estéticas pedagógicas son irrepetibles, así como también la performance, resulta imposible repetirla o reproducirla de la misma manera. Por tanto, siempre será diferente, ya que depende de los espectadores participantes o espectatrices/tores (Boal, Augusto, 2004).

Por ello, todo aquello que exceda a esta finalidad será bienvenido, aunque no de trate de una propuesta de carácter formativo al uso en la que se vaya a explicar el sistema sexo/ género, sino que se supone una propuesta de vivencia en la que, a partir de la experiencias compartidas, se generan puntos de encuentro y discusión y aparece "lo que no se sabe que se sabe" (Ranciere, 2010 y Boronat, Mercedes, comunicación personal, 2020). De hecho, la idea se basa más en desmontar, en terminar con más dudas que respuestas acerca de lo que se entiende como normal y natural. Paralelamente, se trata de poner el grano de arena en la presencia, en la conciencia de cuerpo, no como un instrumento dependiente de la mente y a merced de nuestros deseos, sino como materia sensible y, por ende, pensante que conforma nuestra subjetividad y nuestra forma de relación con las otras humanas, seres vivos no humanos y cosas.

Estas experiencias son promovidas por Viu la cultura, programa que mezcla educación y cultura dependiente del GOIB, el cual financia dos talleres por centro. En este sentido, cabe mencionar que todas las experiencias compartidas en esta investigación están dentro de dicho programa, que siempre son gratuitas para el alumnado y se realizan dentro del horario escolar. Para ello, además del compromiso de las funcionarias que aprueban nuestra propuesta, necesitamos de la complicidad del profesorado, alguno de los cuales repite aun sabiendo que corre un riesgo porque, cuestionar la normalidad y poner el cuerpo, no suele ser tarea fácil, ya que algunos compañeros les/nos acusan de adoctrinar.

6.1. Partituras

En primer lugar, cabe indicar que llamaremos partituras a la dramaturgia de los talleres/experiencias/performance que tienen, por un lado, una dramaturgia relacionada con la parte pedagógica propia de un taller de teatro (Motos, Tomás, 2020), basada en enmarcar y realizar una pequeña diagnosis del grupo, generar confianza e inducir hacia un cuerpo disponible y el cuerpo y sus posibilidades creativas. También, por otro lado, destaca una dramaturgia a nivel narrativo en la que se podría hablar de un preámbulo (“abróchense los cinturones”), introducción (“el despegue”), nudo (“el vuelo”) y desenlace (“aterrizaje”), confeccionado desde la idea de no explicar lo que estamos haciendo, sino vivirlo e ir paso a paso construyendo el significado de lo que está sucediendo. Esta composición narrativa “es como una película: al principio, no sabes muy bien de qué va y al final todo encaja y se entiende” (comentario de alumno de PRAQ del IES Binissalem al finalizar la experiencia).

Por tanto, puede tener sus variantes en la parte que concierne al nudo, ya que según las respuestas de los participantes, tanto verbales como no verbales, las facilitadoras podemos optar por diferentes propuestas que encajan más con las necesidades que, a *priori*, detectamos. Así pues, llamaremos variantes a las opciones que pueden derivar de las partituras.

6.1.1. Partitura, Variante 1



Fig.4 Estatua corporal, [ilustración], Fanzine *Street Fighter*, Natalia Fariñas. 2020

Preámbulo: Se trata de un sondeo sobre género, una explicación del espacio estético y una activación de la imaginación a través de actos performativos en relación a un bolígrafo (esto no es un bolígrafo), el cual se convierte en un objeto o en una acción a partir de la significación verbal dada desde fuera del escenario. De la misma manera, se producen actos performativos en relación a las lecturas de imagen/estatua. Se proponen dos diferentes estatuas por parte de las formadoras, por ejemplo *fig.4* y se realiza una lectura de imagen desde fuera, se suele asociar las posturas al igual que la *fig. 6* a la masculinidad hegemónica de hombres y a figuras de poder, y las *fig.5* y *fig.7* se asocian a figuras femeninas.



Fig.6 Estatua corporal, [fotografía]. Nano Chacartegui



Fig.7 Estatua corporal, [fotografía]. Nano Chacartegui



Fig.5 Estatua corporal, [ilustración], Fanzine *Street Fighter*, Natalia Fariñas. 2020

Introducción: Confianza y desmecanización: Juego Samurai⁴ y Camina Stop⁵:



Fig. 8 Saludo samurai.
Fanzine Street Fighter, Natalia Fariñas. 2020



Fig.9 Celebración samurai. Fanzine Street
Fighter, Natalia Fariñas. 2020

Crear un ambiente de confianza es fundamental y a través de juegos que provoquen el error es un camino para alcanzarla. No se puede separar la confianza de la responsabilidad. Por eso, se trabajan a la vez en los juegos planteados en los que deja de ser importante el individuo sino no es en relación al grupo. La gran mayoría son dinámicas en las que la escucha (tanto verbal como no verbal) y es fundamental para que funcionen. De esta manera, al trabajar la confianza, trabajamos la responsabilidad y la escucha. Esta combinación, sumada a la risa, favorece un clima de cohesión grupal para entrar en materia. (Acereda, Manuela, Albuquerque, Leo, Fariñas, Natalia 2021, p.14).

⁴ El grupo se dispone en círculo y de pie de manera que todas las personas participantes se puedan observar. A continuación, se anuncia que nos convertiremos en samurais. Inicialmente, consiste en pasarse un gesto y un sonido determinado (Jia!) a la persona que se tiene contigua, formando una cadena: la persona facilitadora empezará pasándole el Jia! a la persona que tiene a su izquierda que a la vez hará lo mismo y así sucesivamente de manera que el gesto y sonido (Jia!) recorrerá todo el círculo hasta volver a la facilitadora que lo inició. Se repite para que grupalmente se consiga esa pulsación conjunta. Una vez adquirida, se complementa con otro gesto y sonido (Ayuken!). Si el primero servía para seguir la cadena, este nuevo gesto sirve para cambiar el sentido. Las participantes podrán decidir si seguir el sentido (Jia!) o cambiarlo (Ayuken!). Para saber más de las dinámicas que se expondrán a continuación, se puede consultar el fanzine Street Fighters donde aparecen más desarrolladas (enlace)

⁵Esta dinámica consiste en seguir las instrucciones de la facilitadora con órdenes muy sencillas: stop (parar), caminar, arriba (saltar), abajo (tocar el suelo), culo (tocarse el culo) y cabeza (tocarse la cabeza). Se van probando por el espacio, se juega con la repetición y la conciencia espacial. Es importante que la facilitadora haga también las órdenes y las mantenga asociadas al gesto, porque da pie a la confusión por la tendencia a la imitación visual.



Fig.10 Camina Stop. Fanzine Street Fighter, Natalia Fariñas. 2020

Por otra parte, es fundamental el concepto de desmecanización física e intelectual de Augusto Boal (2001), quien parte de la idea que tenemos acciones y pensamientos mecanizados e invisibilizados. Un ejemplo sería la conducción o cuando vamos a un baño público diferenciado por género y no dudamos de a cuál de ellos entrar. Con estas dinámicas, que favorecen la desmecanización física, se abren posibilidades de diálogo de las mecanizaciones intelectuales, siendo esta ya una forma de desmecanización, pues se hace visible lo invisible. Además, tras los ejercicios de confianza y desmecanización, se adquiere un cuerpo creativo propio y grupal, un cuerpo disponible para profundizar y crear pensamiento” (Acereda, Manuela, Albuquerque, Leo, Fariñas, Natalia 2021, p.15).

Nudo: La parte por el todo⁶. Esta propuesta se basa en imaginar por grupos quién podría ser, primero a través de la palabra y después mostrándolo al resto, a través de una imagen de la palabra (estatua realizada individualmente, pero a la vez y sin pensar) y el resto realizan lectura de la imagen.

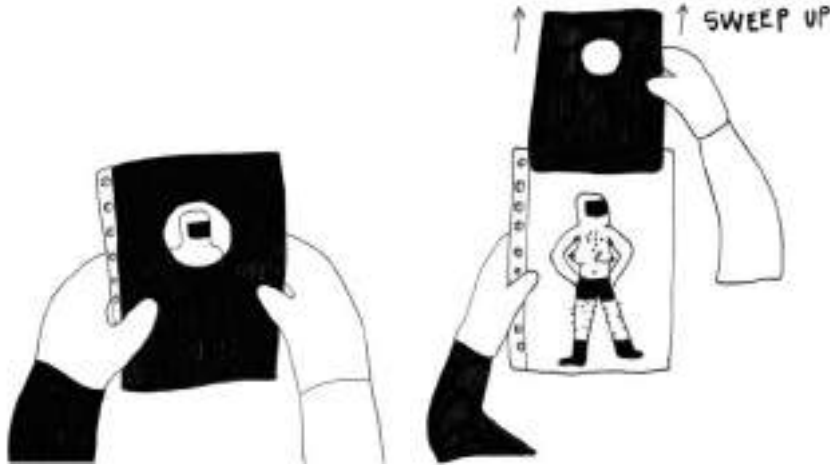


Fig. 11 La parte por el todo. Fanzine Street Fighter, Natalia Fariñas. 2020

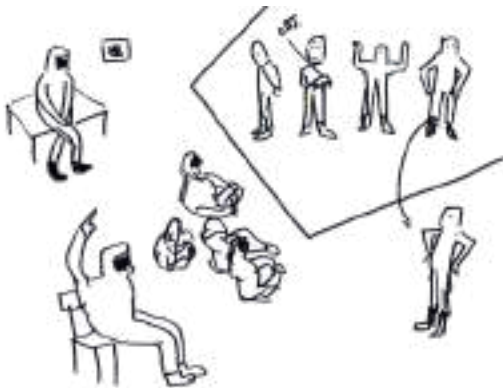


Fig. 12 La parte por el todo, [Relatoría Gráfica], Natalia Fariñas

Desenlace: Que me llevo que dejo⁷.

⁶Esta es la única dinámica que requiere de un material previamente elaborado por parte de las facilitadoras: se deberán escoger varias imágenes fotográficas de personas reales, pueden ser personas famosas, aunque ayuda que no sean muy conocidas, y pueden ser de cuerpo entero o de medio cuerpo. Dependiendo de lo que se quiera trabajar se escogerán ciertos cuerpos u otros. Sobre cada fotografía se pondrá una cartulina que impedirá ver la imagen al completo a excepción de un pequeño recorte o sección circular a través de la cual podremos intuir ciertas partes de la fotografía que se esconde detrás. La localización de ese círculo, que nos permite ver cómo *voyeurs*, también deberá ser estratégica, pues no es lo mismo mostrar un pliegue de piel que puede evocar un escote que mostrar una mirada que puede evocar masculinidad. Fotografías y cartulinas irán juntas en una funda para evitar el destape incontrolado o la tentación de las participantes por destapar.

⁷Como medio para cerrar y poder recoger una evaluación de la sesión de una forma sencilla pero eficaz, se propone decir qué me llevo y qué dejo en relación al taller. Es importante que empiecen las mismas facilitadoras para dar ejemplo y seguir el orden según el círculo.

6.1.2. Partitura, Variante 2:

Preámbulo: Sondeo sobre género, explicación de espacio estético, así como de objetos y personajes. Lectura de imagen/estatua *Fig. 4* y *Fig. 5*, así como lectura de imagen/estatua *Fig. 6* y *Fig. 7*.

Introducción: **Juego Samurai** y **Camina Stop**. Confianza y desmecanización.

Nudo: **Situaciones**. Se les entrega por escrito a los grupos una situación real vivida, o bien por parte de las facilitadoras o su entorno, o bien compartida por otras participantes en otros talleres. Deben realizar una composición escultórica a modo de *tablau vivant* pensando en las necesidades y miedos tiene el personaje que encarnan.



Fig.13 *Situaciones*, [Relatoría Gráfica], Natalia Fariñas

Desenlace: **Que me llevo que dejo.**

6.1.3. Partitura, Variante 3:

Preámbulo: Sondeo sobre género, explicación de espacio estético objetos y personajes. Lectura de imagen/estatua *Fig. 4* y *Fig. 5*, así como lectura de imagen/estatua *Fig. 6* y *Fig. 7*.

Introducción: **Juego Samurai** y **Reloj**⁸. Confianza y desmecanización.

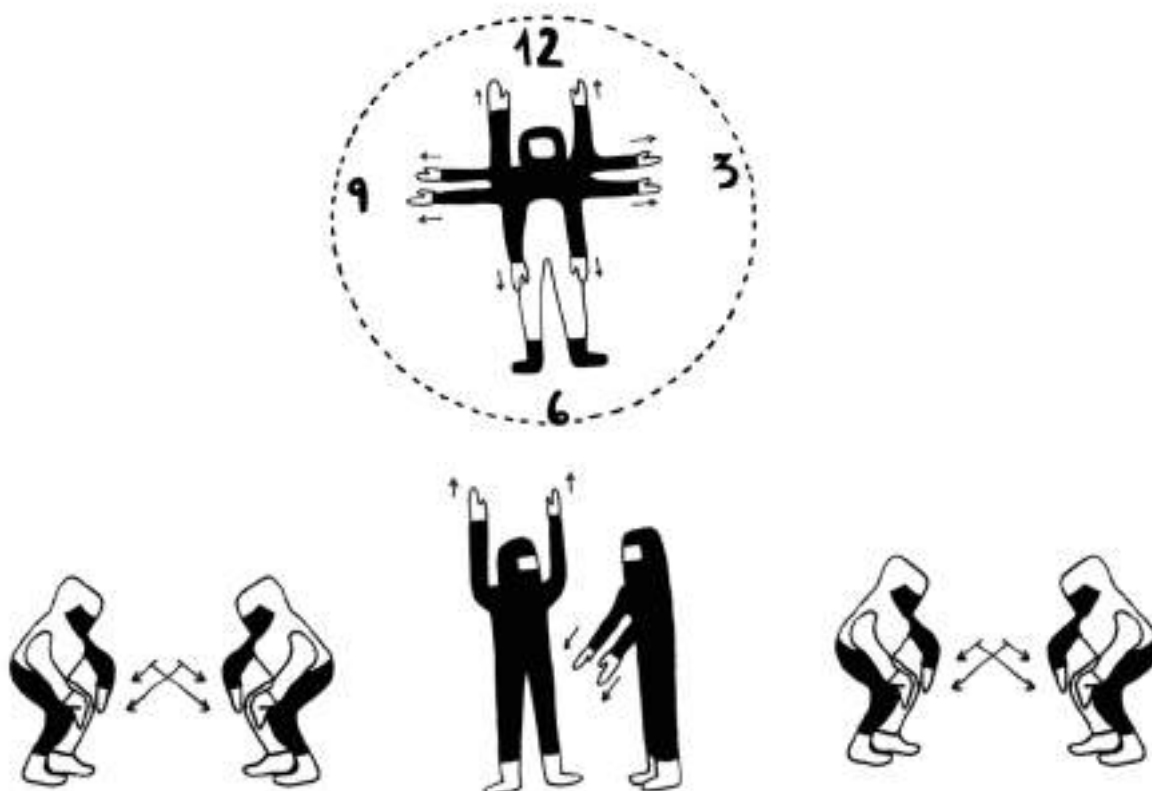


Fig. 14 El reloj. Fanzine *Street Fighter*, Natalia Fariñas. 2020

⁸ Se trata de un juego de desmecanización por parejas, de pie y enfrentadas, mirándose cara a cara. Es una coreografía con un compás de 2/2. En el primer tiempo, las dos participantes enfrentadas se dan una palmada o golpe en los propios muslos y, en el segundo, cada participante podrá mover, aleatoriamente, ambos brazos hacia arriba, hacia la derecha, hacia abajo o hacia la izquierda. Ambas participantes siempre van a coincidir en el tipo de movimiento, pues esa es la pauta: darse una cachetada en los muslos propios. Pero en el segundo tiempo, al ser aleatorio y depender de la elección individual e impulsiva de cada participante, habrá momentos en los que se coincida y momentos en los que no. Cuando coinciden las manecillas del reloj, es decir, los brazos de las dos personas coinciden como espejo, se sustituye el segundo tiempo del siguiente compás (es decir, reloj) por una palmada o choque de manos con la pareja, a modo de celebración, y prosigue la dinámica hasta que se vuelva a coincidir, momento en que le seguirá un muslos-chocar de manos... y así sucesivamente. Se puede proponer cambio de parejas pasado un cierto tiempo, para darle más dinamismo.

Nudo: Suma de poder⁹, Máquinas electrodomésticos¹⁰ y Transportes con accidente¹¹

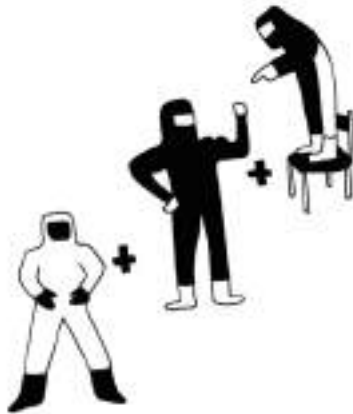


Fig. 15 Suma de Poder. Fanzine Street Fighter, Natalia Fariñas. 2020

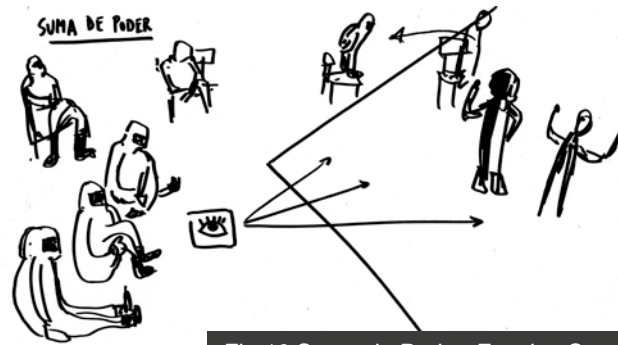


Fig. 16 Suma de Poder. Fanzine Street Fighter, Natalia Fariñas. 2020



Fig. 17 Maquina electrodomésticos. Microondas, [Relatoría Gráfica], Natalia Fariñas

⁹ Se propone, a partir de una escultura o estatua con el cuerpo que simbólicamente tenga poder o represente el poder. Quien, de entre las participantes, tenga una propuesta sale al espacio estético y ejecuta su escultura. El resto, desde fuera, decide si esta imagen tiene o representa poder, mientras que la persona facilitadora pregunta de qué tipo de poder se trata. Esta primera propuesta permanecerá en el escenario y, una vez comentada, otra persona tiene que entrar en el espacio estético y proponer una escultura que tenga más poder que la primera. Desde fuera, se decide si esta segunda propuesta, efectivamente, tiene más poder que la primera, se comenta que tipo de poder y así van entrando diferentes esculturas hasta que fuera queden una o dos personas.

¹⁰ Una máquina se construye a partir de una estatua o imagen estática con el cuerpo, a la que se le añade un movimiento rítmico a modo de gif que no para. A continuación, se suma otro cuerpo a la propuesta inicial, primero como estatua y añadiendo un movimiento rítmico. El efecto máquina se consigue por la repetición rítmica de los movimientos, pero también en la relación entre los cuerpos y sus movimientos, generando una especie de engranaje entre ambos. Una vez estabilizada la propuesta con dos cuerpos, se suma un tercer cuerpo que hará lo propio y así, van sumándose sucesivamente propuestas, de forma que, al final, se construye un cuerpo-máquina con múltiples significados.

¹¹ Se crean unos medios de transporte a través de piezas/cuerpo y tienen un accidente. Por ejemplo, una bicicleta a la que se le pincha una rueda. Se usa esta dinámica como excusa para imaginar situaciones de conflicto, intentando que sean reales y cercanos y que tengan que ver con las personas participantes. A partir de aquí, se analizan las partes implicadas, el contexto de este conflicto y se pueden ir probando maneras de actuar.

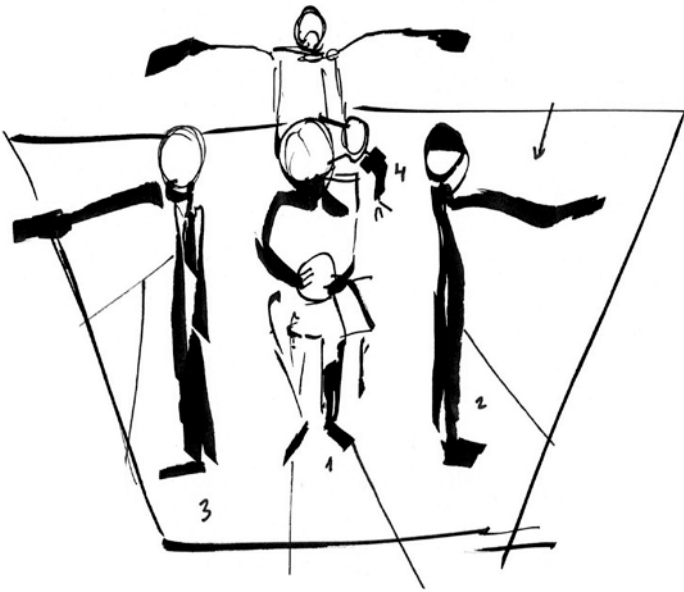


Fig 18 Máquina transporte. Avión,
[Relatoría Gráfica], Natalia Fariñas

Desenlace: Que me llevo que dejo

6.2. Experiencias vulnerarias

Como se puede observar, el punto central de estas partituras es dialogar con lo que aporta el uso del cuerpo y de los lenguajes estéticos, las resistencias y vulnerabilidades, tanto de las participantes como de las facilitadoras, así como la posible reversibilidad con efecto (Zafra, Remedios, 2010). La reversibilidad con efectos que se produce en los rituales, sobre todo en los rituales de paso, según Zafra, se produce también en Internet como una afectación reflexiva de nuestras experimentaciones. De hecho, sucede lo mismo con estas experiencias. En todas no, pero en algunas no se vuelve como se empezó: “el carácter reversible del medio puede ser a veces catártico, a veces lúdico, subversivo, transgresor, emancipador, reconstructivo, frustrante, indiferente... De hecho, la reversibilidad es la apariencia: el fondo nunca está claro que sea del todo reversible” (Zafra, Remedios, 2010). En este sentido, es algo ficticio que tiene un efecto en la realidad: cuando una juega a ser un personaje, tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otro, a la vez que repiensa su propia posición. La reversibilidad es un juego con la máscara que nos hace sentir, a través de la empatía y la performatividad: “Visibilizar ese proceso claramente artificial como un proceso asumido en nuestras máscaras y la sublimación se convierta en una reversibilidad con efectos” (Zafra, Remedios, 2013). Desde esta idea, han sido elegidas las experiencias, o bien por la reversibilidad con efectos que se dieron por parte de las participantes, o bien por la mía o por la de ambas.

Sin embargo, ¿es la vulnerabilidad un punto de partida, de proceso y de llegada en las experiencias pedagógicas sobre género y diversidad sexual? La vulnerabilidad es “la capacidad de poder ser dañado”, según el *DRAE*, mientras que la cualidad de vulnerable se basa en “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. Por tanto, la vulnerabilidad puede ser entendida como una falta y como una posibilidad, ya que el poder ser herido es a la vez la posibilidad de dejarse transformar. Así, este trabajo de investigación nos ha posibilitado ser mucho más conscientes de por qué trabajamos con lo que trabajamos y con quien trabajamos y, quizás, no sea más que una forma de sanar nuestra herida, compartiéndola con las de otras, y juntas hallar la pequeña esperanza de un mundo menos injusto. En este sentido, una vez redactado este punto, encontramos el artículo sobre Lia (La novia Sirena) y, aunque pueda resultar reiterativo, es importante señalar la misma estrategia, aunque desde puntos diferentes de partida.

Que Lia (la novia sirena) vuelva muchos años después a la secundaria, a uno de los sitios de su herida, para (re)vivirla, compartirla y así poder sanarla, también apunta hacia la relacionalidad del sanar y la imposibilidad de una sanación sin acompañamiento mutuo. (Delgado, Cynthia & Garcia, Lia, 2021, p. 2).

Por tanto, hablaremos de estas experiencias como Vulnerarias: “Del lat. *vulnerarius*. Dicho de un remedio o de una medicina: Que cura las llagas y heridas”¹², aunque a veces también escuecen, se agrietan, reabren y supuran. De hecho, aparece el miedo, la por: “La por que tenim instal·lada als nostre territori intern està directament vinculada als panòptics i les arquitectures de la repressió, especialment quan les formes de la por es materialitzen en els entorns d'aprenentatge” (Foucault, 2012 en Huerta 2021b, p.23).

Así, nadie se libra de lo normal, o bien porque lo tiene que defender, o bien porque se le castiga por salirse de la norma, ya que “el género puede verse como un espacio sitiado, como mandato de la producción de posturas y conductas prescritas en forma tajante de alguna manera *avergonzantes* (...). No obstante, ¿qué otros territorios culturales encontramos pre-escritos?” Según indica Marisa Belausteguigoitia (2012, p.29), las opresiones son contextuales y móviles y, en muchas ocasiones, se construyen en una interrelación, en un amalgama de privilegios, de opresiones, de veladuras y, como estrategia, recurrimos a pasar de lo micro a lo macro y visibilizar así qué estructuras producen y reproducen las condiciones para que dichos procesos ocurran.

¹² fuente <https://dle.rae.es/vulnerario>

Por otro lado, también existe el peligro de quedarse aferrado/instalado en la herida. Todo ello es muy delicado porque es muy estrecha la línea entre ser conscientes de las opresiones, hacerlas visibles e intentar que cambien y atraparse en el rol de víctima. Desde el Teatro de las Oprimidas, se distingue entre oprimida y víctima justamente para romper dicha dicotomía: la víctima es aquella que es consciente de la opresión y se distingue de la oprimida porque no tiene voluntad de cambio.

La importancia de alianzas *entre* es un vulneraria, una posibilidad de encuentro entre las diferentes vulnerabilidades y que se produzcan resonancias de las heridas de toda persona disidente del aparato de contención, represión y castigo (Foucault) del sistema colonial heterosexual.

Ante la posibilidad de ser heridas, aparecen las resistencias, las fricciones que se manifiestan en incomodidad, otras veces en risa nerviosa y otras en enfado. Estas, si aparecen dentro del marco del espacio protegido que es el espacio estético, se pueden ensayar con la distancia que posibilitan los lenguajes simbólicos. Así, llamaremos a estos actos performáticos experiencias de vulneraria donde, al colectivizar la herida, la entendemos como un conjunto de estructuras y hábitos sociales, aunque moleste e incomode re-conocer los privilegios que habitamos. De esta forma, se posibilita la colectivización de las opresiones y se fomentan las posibles alianzas, dejando de lado la responsabilidad individual de las personas oprimidas y estrechando lo que, en principio, serían bandos enfrentados o ignorados en agentes de cambio.

A continuación, se esquematizan las diferentes categorías/conceptos que han servido de ruta en el análisis/diálogo con las diferentes experiencias/vulnerarias realizadas:

1. Espacio aula
2. Resistencias y vulnerabilidades: Participantes y facilitadoras
 - 2.1 Medidores de resistencias/diagnosis: Sonido de las mesas, Escáner de género, Posturas, risas y ausencias, El sondeo al preguntar sobre género
 - 2.2 Estrategias: Juegos de confianza, Juego de desmecanización (está relacionado con el sondeo inicial sobre género), El uso de nuestra experiencia, Mostrar nuestra vulnerabilidad, No reaccionar a las provocaciones
 - 2.3 Prejuicios/estereotipos
3. Resonancias y posibles aperturas/alianzas
4. Semiótica corporal/encarnación consciente. Forma/contenido: epistemología de la visualidad/normalidad

6.2.1. Vulneraria, Partitura variante 1¹³:

6.2.1.a Del muro a la puerta o cómo pasar del estado sólido al gaseoso.

Realizada en Escola Es Liceu, situada en la población de Marratxí. Los participantes son quince alumnos, todos chicos de entre 15 y 17 años, estudiantes de 1º de FPB de Informática y Comunicaciones. Están acompañados por dos docentes y por tres facilitadores de La Lioparda teatre (Leo, Nat y Manu).



Fig 19 Ses Llistes: fábrica de textil con viviendas 1923-1970, donada para fines educativos en 1980, [Fotografía Ajuntament Marratxí]



Fig. 20 Escola Cooperativa Es Liceu, [Fotografía web del centro]

Nos situamos en febrero de 2021, con el Protocolo de desinfección y control de acceso a los centros como telón de fondo, que provoca que se produzcan muchas más preguntas y justificaciones para el acceso a los centros escolares. La espera frente a conserjería se hace más larga bajo todas esas mascarillas, pues en el hall debemos esperar para ser recogidas. Aparecen los profesores responsables de la actividad -nos han solicitado a través de la web de Viu la Cultura- y que, posteriormente, evaluarán nuestra actividad y a nosotras mismas.

El camino hasta el IES siempre huele igual. No es una cuestión de horario, ni de ubicación, pues esta varía constantemente. Nuestra pedagogía es un taller itinerante en el que somos el equipo visitante, y la sensación es la misma de cuando tenía ocho o quince años y recorría el camino de casa a ese almacén de emociones fuertes que fue primero el colegio y después los

¹³ En la puesta en práctica de las siguientes experiencias hemos considerado indispensable añadir las dinámicas de las participantes, pero también las propias percepciones biográficas de las facilitadoras para dialogar así con los hechos desde una mirada situada en el propio proceso. De hecho, hemos considerado idóneo mantener esta misma estructura, para compararlas y extraer conclusiones de forma panorámica. No será igual en la última de ellas, como se explicará a continuación.

Los profesores Jorge y Luis, de FP Básica de Informática, nos conocieron previamente a partir de un taller realizado en el Casal Solleric, dentro de la exposición de Tonina Matamalas¹⁴ *Teixit Conjuntiu*, en Febrero de 2020. Una de esas sesiones fue con alumnado de FPB del ES Liceu durante el 2020, pero para este curso escolar nos solicitan realizarla con primero de FPB. Al vernos, nos dicen: “*ens fa ganes fer l'activitat de teatre social LGTBIQ+ que teniu a Viu la Cultura. L'any passat vàrem fer un taller amb vosaltres al casal Solleric que ens va agradar molt. El nostre grup d'alumnes d'enguany està compost només d'homes i, moltes vegades, no del tot oberts a aquest tipus de sessions... Creieu que li podrem treure profit a l'activitat amb ells?*”

Sin embargo, lo que está entrelíneas no es la técnica que usamos, sino los temas que abordamos, género y sexualidad desde unos cuerpos que no encajan en el sistema binario y unos deseos que exceden las siglas LGTBI. A los profesores les gustó, pero hubo algunos alumnos que no querían hacer la actividad y no dejaban de **boicotearla**, y es que cuando no hay ni un ápice de interés, y se les obliga, puede convertirse en una experiencia contraproducente porque se polariza y se convierte en un terreno bélico que poco puede hacer para deconstruir la alteridad como enemigo. Por esta razón la respuesta fue la siguiente: “*Con tal de que haya una sola persona a la que le pueda interesar, el taller funciona. Pero, si no le interesa/toca a ninguno, es mejor hacer otras cosas*”.

Al igual que el otro interlocutor, aquí se optó por una elipsis del tema: hablar de cosas es el hecho que, en lo relativo a los temas de disidencia sexual y de género, se suele hacer. Es decir, se dan muchas vueltas y nunca se menciona el hecho concreto.

¹⁴ Tonina Matamalas nos propuso hacer un taller como parte de su proyecto expositivo *Teixit Conjuntiu*, fanzine expandido ubicado en el “*espai depòsit*” del Casal Solleric. La idea era llevar diferentes acciones y que estas fueran recogidas a través del audio o el dibujo para ir completando la exposición. Así, Matamalas recogía, a través de la relatoría gráfica, nuestro taller y estos dibujos serían luego traspasados a unas sábanas gigantes que esperaban vacías a ser intervenidas. De esta experiencia sacamos la idea de usar esta técnica para la recogida de datos, ya que cuando se trabaja con cuerpo y menores, la mejor técnica para tener un registro de las formas es el dibujo.

institutos por los que transité. Siento una mezcla de miedo y deseo, tal y como entonces, y por mucho que haya realizado estas formaciones durante varios años, sigo sintiéndome igual: a ver con qué nos encontramos hoy, qué profesorado y qué alumnado, qué resistencias y qué ecos. Miro a mi compañero antes de entrar en el centro y me relaja. No estoy sola y nos decimos que saldrá bien.



Fig. 21 Taller 2020, [Relatoría gráfica], Tonina Matamalas.

Grupo 1: Mezcla de alumnado de FPB informática y administración. 27/2/2020

Cuando los profesores te avisan de quiénes son sus alumnos, emerge una mezcla de justificación, prevención y cuidados.



Fig. 22 Aula F.P.B Informática. Es liceu. [Fotografía]

En cuanto al alumnado, sabemos que tienen entre quince y diecisiete años por la normativa que rige el acceso a este nivel. Se trata de menores que no tienen el graduado escolar y acceden de manera voluntaria a estas formaciones que duran dos años y, si obtienen una nota de 7 o superior, se les da el título de ESO.

El espacio-aula está dividido entre una zona destinada a lo teórico, con mesas individuales, y otra a lo práctico, con una mesa corrida tipo taller. Se trata de un taller con instrumentos tecnológicos que parecen circuitos de placas base y otro tipo de *cacharrería* del mundo de la informática y las telecomunicaciones. Es un espacio bastante asfixiante, al ser muy estrecho y alargado, con una sola ventana enrejada que, además, está situada en la parte superior de nuestra mirada, de tal manera que recuerda a los planos cinematográficos subjetivos de personas encarceladas. Nos sentimos en un ataúd. Los alumnos comienzan a entrar: saben a lo que vienen, no les pilla por sorpresa, nos miran de reojo y bufan. Los docentes les recuerdan que vamos a hacer el taller LGTBI y que nos ayuden a preparar el espacio. Ahí empieza a sonar ese estruendo inconfundible de arrastrar sillas y mesas que tiene una escala que se asocia a las ganas, a la pereza y a la incomodidad. Con nuestra experiencia, sabemos diferenciar el sonido y nos funciona como diagnóstico. Ese día, la sinfonía del arrastre era especialmente prolongada, como si

Tener esta información antes de dar un taller de género da miedo: “son muy fuertes. A ver, son un amor, los quiero mucho, pero yo no me he atrevido a decirles que soy lesbiana. Me ha dado miedo porque son muy homófobos”.

*Mientras hablamos, vamos viendo como hay un sector de unos diez chicos que hacen **cuchicheos**, miran el móvil, se van tumbando en el suelo... Sus cuerpos nos decían “ME ABU-RROO” y sus voces nos recordaban “Ya estáis otra vez con esto. Si a mí todo esto me parece muy bien... Ya tenéis el día del orgullo”*

1995, Manuela

Ellos... ese grupo de chicos malos al que yo creía pertenecer. Mis amigos; yo, uno más... y descubrir una vez más que no, que yo era una chica. Una chica a la que se le podía puntuar el culo, la cara, las tetas, y la simpatía en la cuadrícula que usaban. Qué traición, dolor y humillación. Me habían metido en la lista, no solo no dejándome

apretaran el pedal sostenido de un piano chirriantemente desafiante. Estaban incómodos; esos temas no van con ellos y nos lo tienen que demostrar. Mientras, las voces de los dos profesores suenan como coro, pidiendo que, por favor, levanten las sillas y las mesas. Nuestra manera de entrar en melodía es sonreír y mirar a los ojos, salirnos del papel de profesora que se irrita por el ruido de las sillas. Es decir, no entrar en la provocación y no responder como esperan. A la vez que nos convertimos en uno más, moviendo sillas y mesas, conseguimos así transformar el espacio. Tras la melodía disonante, aparece cierta armonía en un espacio diáfano con las sillas en semicírculo. En medio de esa transformación espacial, sacamos la cinta de carroceros y buscamos a algún participante y a Leo para que ayude a pegar en el suelo la cinta y construir el rectángulo.

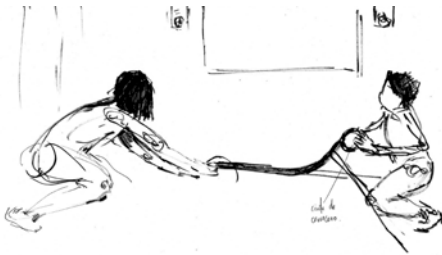


Fig. 23 Creando el espacio escénico, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas.



Fig.24 Estatua: Quién o qué podría ser, [Relatoría gráfica] Tonina Matamalas.

Nuestros cuerpos se agachan, exploran posturas incómodas de habitar que no suelen ser reconocidas como de autoridad, en oposición a la figura 24, suelen leer a un profesor, dictador, padre. De hecho, la mayoría son figuras masculinas. Arrodillados frente a los alumnos, tengo la intuición de que esto afloja tensiones y nos acerca al alumnado de la escuela pública y, por tanto, en su mayoría hijos de clase obrera. En este caso, esta escuela era antigua fábrica textil con viviendas para los trabajadores, donde ahora queda una mezcla de población que roza el riesgo de exclusión social con algunas urbanizaciones de nuevos ricos. Los que están aquí no son los de las

participar sino (re)colocándome en el otro lado; ese lado del no ser, sino del parecer; del no desear sino del ser o no deseada, contemplada y evaluada. Se me rompió el corazón por la traición de los míos y por certificar una vez más que yo no era ellos. Si yo no era ellos, entonces ¿qué lugar me quedaba? La camioneras siempre estamos entre dos aguas y han sido muchas las veces que me han puesto en mi lugar, desde el machismo recalcitrante leyéndome como mujer y en mi lugar como degenerada. Creo que tiene que ver con que el hecho de ser una persona andrógina, marimacho genera mucha incomodidad en los otros.

Muchas veces, hombres cisheterosexuales me han visto como una amenaza, como si mi masculinidad les provocara, como si al no dejar de ser una mujer -ante sus ojos-, pero una mujer masculina pero femenina a la vez, les desafiara al entrar en sus ideales de deseo. No son pocas las

urbanizaciones, son los de la FPB en una escuela pública (“Somos unos perdedores”, Bruno, alumno de FPB).

Para comenzar, nos presentamos con nuestros nombres, Leo y Manu, así como a la Lioparda. En este momento, ya comienza un juego en relación al sistema sexo-género porque nuestros nombres son ambiguos y sabemos que ahí empieza un escáner por parte de los alumnos -¿qué son?-. El nombre de la Lioparda nos da también cierta ventaja en relación a la distensión, porque suele producir risas. Además, presentamos a Nat y nos sirve para compartir que estamos haciendo una investigación sobre los procesos de aprendizaje que implican el cuerpo y que lo registramos a través de dibujo, de una relatoría gráfica, porque una investigación necesita de recogida de datos y nosotras hemos elegido esta porque nos parecía la más apropiada para recoger los movimientos del cuerpo. Esto les incomoda: cada vez que suena la palabra cuerpo o teatro se ponen rígidos, pero les explicamos que haremos un taller con juegos teatrales. Para entrar en materia, les preguntamos a qué les suena eso del género y las respuestas comienzan por un género musical, que nos da pie para hablar de sistemas de clasificación y/o ordenación del mundo en relación a una cultura determinada. Seguimos tirando del hilo, pues hablan de hombres y mujeres, e introducimos lo que es la identidad del género -yo soy...-. Después, mencionan aquello femenino/masculino, que puede ser para referirse a las cosas y también a las personas. Se respira mucha incomodidad, manifestada, bien en cuerpos sentados muy rígidos, o bien con un desparrame de piernas abiertas y la mirada perdida para que quede claro que todo eso no va con ellos. Seguimos profundizando y preguntamos donde podemos ver o distinguir el género de las personas e indican que la ropa ancha es de hombre, aunque se contradicen unos a otros porque algunos de ellos llevan también pantalones apretados, produciéndose risas. Como facilitadoras hemos aprendido a accionar los espacios, a acompañar las cuestiones que salen y aprovechamos para hablar de la historia de los tacones que se encuentran en gran parte de las cortes europeas y portaban reyes como Luis XVI. En ese momento, se

veces que me han querido pegar. En una ocasión, en 1998, me dieron una paliza en un bar por darme un beso con otra chica y que nos dijieran que puto asco.

No es solo cuestión de aquellos años. En 2017, en la boda de dos amigas nos quisieron pegar por hacer cosas de tíos y nos echaron del bar. En 2019, en el Paseo Marítimo de Palma, salimos corriendo de un grupo. Aunque sabía que no debíamos ir, me dejé convencer... hay sitios donde sé que es mejor que gente como nosotras no vayamos.

“Como las emociones y los afectos funcionan para alinear unos cuerpos con algunos otros y en contra de otros otros. A partir del amor y el odio, la semejanza y la diferencia”.
(Ahmed, Sara 2016, p.171)

Entonces sí, os tengo miedo. Tengo miedo a los hombres cishetero; tengo miedo de la vejación física y psíquica; tengo miedo. Mucho, cuando estáis en grupo. Tengo miedo -y mucho- si estoy sola.

produce una charla que depende del contexto y la época, pues no todo tiene el mismo significado, así como también el género se va modificando. Las risas, los cambios de postura y la participación verbal, pero sin mirarnos directamente a nosotros, nos indican dónde se encuentran las incomodidades. Lo sabemos: la incomodidad está en la separación de *ellos y nosotros*, lo *normal* y lo *anormal*, lo heterosexual y los maricones, travelos y las bolleras. En este sentido, observamos como la vulnerabilidad de la cisheterosexualidad es evidente y necesita constantemente representarse a sí misma, diferenciarse a través de procesos de monstruosificación y abyección de lo que no sea ella misma (Butler, Judith , 2002). Sabemos que están representando el papel que les toca y empatizamos con la vulnerabilidad de la cismasculinidad heterosexual: cuánto sufrimiento, cuántas cosas a defender y a demostrar, cuánto por ser y por no ser. En ese momento, se nos despiertan sentimientos de compasión, pero estamos alerta porque desde el polo radical de la invulnerabilidad pueden venir los mayores ataques, pues en nuestra memoria hay muchas manadas con el asesinato racista de Younes o el de Samuel. (no se puede separar la lucha feminista, transfeminista y antirracista.)

Posteriormente, hablamos del lenguaje del nombre propio, situando mi propia experiencia y diciendo claro me llamo Manu, pero este nombre es muy ambiguo. Quizás, si me hubiera presentado como Manuela o Manuel, no entraríamos en el scanner del género. Como Manu, dependiendo de qué ropa lleve y del uso que haga del lenguaje, puede ser que no se aclare nada esa ambigüedad, pues hay un pensamiento inconsciente al conocer a alguien y asignarle un género. Cuando no sabemos donde clasificar, nos ponemos nerviosos, generando incomodidad (mientras digo esto, hago pequeñas subidas y bajadas de tono y micromovimientos que acompañan al relato verbal, dándole un tono cómico). Cuando expresamos en primera persona que el escáner de género también lo hacemos nosotros, nos acerca un poquito más a la grandísima frontera que existe entre *ellos y nosotros*.

Crearse un personaje, la coraza y los amuletos. La cinta deviene un brazalete, me da fuerza, seguridad; es mi totem. Además, llevo la camiseta de visibilidades lésbicas o la del octubre trans y es como si llevara toda la familia puesta. Dan sentido a lo que digo, no me lo he inventado, es compartido. Por ende, no estoy loca.*

No dejo de pensar que esta es mi guerra y me suena tarareada la canción de rambo. Afloran los términos bélicos, sobre todo si son muchos chicos cis quinceañeros. Al mismo tiempo, ha habido un gran cambio en mi actitud, pero sigue presente en cierta medida el tono defensivo.

Se abre la herida y la muñeca rusa va pasando por las llagas inconscientes del itinerario corporal. Ahora sé que los chicos, muy chicos, adolescentes no son mi enemigo, pero a veces la proyección de esos miedos tan irreales, a la vez que reales, existen y les tengo que prestar atención, ya que son mis vulnerabilidades y pueden ser el

“Debo presentarme de maneras ante otros, de incontables maneras, y de esta forma mi cuerpo establece la presencia en el espacio, es la acción: el ejercicio performativo ocurre solo entre cuerpos, es un espacio que constituye la brecha entre mi cuerpo y el de otros” (Butler 2012, p. 95, en Garbayo, Maite 2016, p. 20).

Introducción: Despegue



Fig. 31 *Samurai*, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Los cuerpos dejan la silla y estamos en un mismo nivel realizando las mismas acciones. Equivocándonos, igual empezamos a sentirnos más cerca, aunque los profesores se quedan fuera, observando. El juego promueve el error y su celebración y todas las que compartimos el espacio vamos soltando un poco la incomodidad inicial, estamos entregándonos, riéndonos juntos y realizando figuras que, en principio, se asociarían con el cuerpo femenino sin ninguna vergüenza. Se están contagiando unos a otros de libertad y, al hacerlo, también nos la pasan a nosotras. Se ve que hay muchísima escucha grupal y, entre ellos, se piden silencio. Los profesores dejan de ser espectadores pasivos y se incorporan ante la demanda del alumnado.

El cuerpo, por medio de la gestualidad, se hace lengua.

Se da una apropiación del lenguaje que pasa por torcerlo, por generar fisuras en su interior. Cambiar la palabra por el cuerpo conlleva una mediación

puente pedagógico hacia la comunicación.



Fig.25 *Xena: la princesa guerrera*, [Fotograma]



Fig.26 *Brazalete- Manu en imagen promocional talleres Viu la cultura*, [Fragmento fotografía]

estética, una pregunta sobre los modos de decir y un cuestionamiento sobre las formas de representar (Garbayo, Maite, 2016, p.23)



Fig. 31 Camina-Stop, [Relatoría gráfica]
Natalia Fariñas

Los cuerpos se desplazan. Se trata de seguir órdenes que luego se invierten: caminar-stop, arriba-abajo, culo-cabeza. En el caminar se oye alto y claro “maricón”. Se lo dicen entre ellos, con risas, y continuamos con la acción. Ante la premisa de no reaccionar, pues es un material sensible al que luego revisitar, nos centramos en las acciones. El objetivo es intentar que lo hagan mal, es decir, que cuando se diga stop, paren. En este momento, se aceleran las órdenes y se acompañan de gesto corporal, se miran a los ojos, se aproximan los cuerpos y, si lo hacen bien, el cuerpo que en ese momento tiene la autoridad toma como estrategia decir verbalmente la orden y realizar con el cuerpo lo que se ha de hacer. Los micromovimientos aparecen, así como las risas y las estrategias. Un micromovimiento es la traducción corporal de cuando nos equivocamos y rectificamos o del tiempo que se ha de tomar uno para hacer lo contrario de lo que estamos acostumbrados. De hecho, se dan estrategias como repetir en voz alta lo contrario de lo que dice la voz de la autoridad, para ayudarse unos a otros.

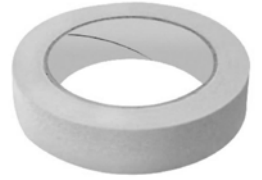


Fig. 27 Cinta de carroceros/Tótem



Fig. 28 Xena: la princesa guerrera,
[Fotograma]



Fig. 29 Manu y Leo Camisetas
Octubre Trans error del sistema
Xena: [Fotografía]



Fig. 30 Natalia Fariñas, gorra machorra, sudadera piedra papel bollera. [Captura de pantalla Instagram]

Las reflexiones que, *a posteriori*, nos cuentan se basan en “lo difícil que es desobedecer. Hay que pensarlo: pensar bien en lo que se hace o, por el contrario, decidir fallarlas todas y asumir que no lo vas a hacer como el resto. Por tanto, se basa en saber que el mundo funciona de una manera, saber que vas a fallar y asumirlo. De manera paralela, también se trata de hacer boicot a las normas que no interesan, pues existen reglas estúpidas, modas, que no van con nosotros. Me pueden repetir que me compre un cochazo pero yo, como mucho, seré el mecánico de ese coche”. (varias voces)

“si al principio no tienes éxito, el fracaso puede ser tu estilo.”
(Quentin Crisp, en Vila, Fefa, nota al pie de página, 2018, p. 23)

En este punto, se establece una unión con nuestras vulnerabilidades: “Claro. Yo, como bollera... fue un fracaso para mi familia. Nadie lo celebra [le pongo cuerpo, parodia]. ¡No sabes lo contenta que estoy de que mi hija sea lesbiana! Felicidades, qué contenta estoy.”

Nudo: El vuelo. **La parte por el todo.**



Fig. 32 Grupos, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

2021, Nano, facilitador en prácticas:

“Al entrar en el taller con adolescentes, son diversos los miedos e inseguridades que me invaden. Por una parte, se despiertan aquellos relacionados con los que yo tenía a su edad y que me han seguido acompañando cada vez que me cruzaba con un grupo de chicos adolescentes que me recordaran de una forma u otra “a los de mi clase”. Estos aparecen siempre de forma inconsciente, fulminante y casi primaria. Su origen se encuentra en las múltiples ocasiones en las que me vi sometido a bullying por “maricón”. Tienen varias voces, pero generalmente me dicen que tenga mucho cuidado porque, según como actúe, lo que haga, o lo que diga -hasta mi misma presencia- puede estar sometido a erróneos juicios y a risas perversas. Son voces que me paralizan, me roban la voz y me hacen actuar torpemente hasta llegar, en muchas ocasiones, a la parálisis cerebral casi en segundos.

Se autoorganizan de forma no verbal los grupos: los de “cinco, por el culo te la hinco; pito; fotopolla; rabocop” son los comentarios que escuchamos cuando empezamos a repartir las cartulinas.

Cabe mencionar que la cultura visual nos da un marco de referencias inconscientes que conforman y moldean nuestros gestos y referentes ideales. De hecho, existe una alfabetización no consciente en la lectura de imágenes y, con estos talleres, proponemos hacerlos conscientes. Es decir, queremos desmecanizar pensamientos y hacerlos conscientes, corporalizarlos de una manera crítica desde la experiencia entendida como el tiempo de reflexión (Huerta 2021a). Con ello, nos damos cuenta, no solo los participantes sino también las facilitadoras, de lo que entendemos como normal. Se producen extrañamientos de una misma al ver reproducir estereotipos que, desde el *logos*, tenemos muy identificados, pero que en la lectura de imágenes/cuerpos los situamos desde la lógica de la normalidad.



Fig. 33 La parte por el todo, [Relatoría gráfica] Tonina

Todo ello desencadena en otros miedos mucho más profundos que tienen que ver con la autocrítica, la incapacidad y la inseguridad a los cuarenta años. En definitiva y como resultado, lo que me encuentro ante mis narices es un cuadro de ansiedad del que me cuesta mucho salir y que, si no lo controlo, puede apoderarse de tal forma de mí que buscaré la manera de victimizarme para justificar tanta torpeza, pudiendo caer en la mentira y así convirtiéndome yo mismo en mi gran monstruo, en vez de reconocer la verdad: que se trata de un adolescente dolido, víctima de una sociedad homófoba que castiga firme y de forma implacable la pluma.

Grupo 1. Han imaginado un personaje a partir del trozo de imagen que se ha visto (fig. 34) y cada persona del grupo debe realizar una escultura para contarnos al resto de quién se trata (fig. 35).

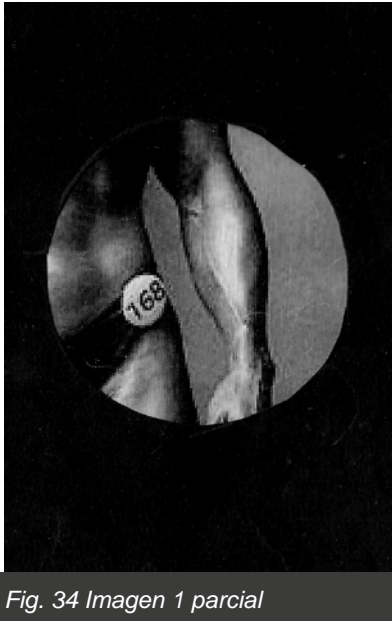


Fig. 34 Imagen 1 parcial



Fig.35 Esculturas corporales de la imagen 1 parcial, [Relatoría Gráfica] Natalia Fariñas

Las estatuas deben permanecer calladas y es el resto del grupo quien debe realizar una lectura a través de la propuesta corporal de sus compañeros: “Pues es un cuerpo fuerte, mazado, como un cuerpo de hombre”, “un tipo fuerte que va al gimnasio, joven”. Pedimos a las estatuas que realicen a la palmada un movimiento rítmico, como si fuera un gif, y que a la segunda le metan sonido. El movimiento imita el levantamiento de pesas, la fuerza en los brazos, mientras que otro se besa el bíceps. El sonido es grave, como un gruñido conjunto. El resto de alumnos se ríen y dicen que se trata de Arnold Schwarzenegger. Deshacen la figura y, mientras, enseñamos al resto del grupo lo que habían visto sus compañeros (Fig.34). Para crear el personaje, nos cuenta quién era: “Se llama Amador Ribas, es culturista y trabaja de mecánico”.

“La pertenencia o no a una comunidad concreta se juega en la capacidad de los cuerpos para performar la semejanza de manera no fallida” (Garbayo, 2016, p. 19) un micro movimiento de hombro, unas piernas demasiado abiertas, y se produce el destierro de tu no. Nuestros cuerpos que al ser mirados amenazan con contagiar(os) y convertir(os) en otros.

Grupo 2.



Fig. 36 Imagen 2 parcial



Fig.37 Esculturas corporales de la imagen 2 parcial, [Relatoría Gráfica] Natalia Fariñas

En la lectura de la imagen emerge que (Fig.37) “parecen un grupo de música, son chicos”. Los gestos de la cara de las estatuas tienen la mirada directa al gran grupo (menos uno, que parece que mira lo que está haciendo). Dos figuras están con el ceño fruncido, un ojo semicerrado y cabeza ladeada. El grupo que está en el escenario se empieza a mover y a reír y, los que están fuera, tienen resistencias a explicar por qué se trata de un grupo de música y sean chicos: “pues no sé. Se ve y punto”. Nosotros no insistimos y dejamos que fluya según sus tempos. El grupo nos cuenta que es “Josema de Carl Glass y que tiene muchos hijos por el mundo. Es un “folletí, un vikingo que se lo folla todo”.

Grupo 5.



Fig. 38 Imagen 5 parcial



Fig.37 Esculturas corporales de la imagen 5 parcial, [Relatoría Gráfica] Natalia Fariñas

La lectura que se realiza desde fuera (Fig. 39) se basa en “modelos de Calvin Klein”. Intentamos que hagan una descripción de las posturas y nos responden que “nos están enseñando el culo” [risas]. Al pedirles que hagan movimiento y sonido, el movimiento es curvo de cadera, con los pies de puntillas y las manos se doblan. El sonido es agudo, como un jadeo contenido inocentemente [la risa se convierte en carcajada grupal]. El grupo nos cuenta que es “Rosa, que trabaja de azafata y está soltera”.

Viene el destape, como llamamos internamente a esta actividad, ya que es la metáfora de lo que nos sucede diariamente. Muchas veces, tenemos miedo a ofender por eso el deseo de saber qué género tiene la persona. Lo importante es el tono con el que se preguntan este tipo de cuestiones. ¿Por qué creen que venimos dos a los talleres? Pues porque es muy difícil destaparse ante un grupo cuando eres diferente. Algunos asienten con la cabeza, otros miran para otro lado, mientras que algunos nos aguantan la mirada.

Cuando el cuerpo que aparece -ya sea en las fotografías o con nuestros propios cuerpos- “es femenino, no blanco, no heterosexual o atenta contra el modelo hegemónico de la masculinidad (...), pone en jaque al sujeto normativo, visibiliza la posibilidad de construcciones identitarias alternativas” y, citando a Amelia Jones, “desvela la oculta lógica de dominación de la historia del arte moderno y la crítica” (Garbayo, Maite, 2016, p.70), posibilitando que aparezcan esos otros al verse parodiado uno mismo, pues la lógica de la dominación epistemológica de la visualidad afecta a todos los cuerpos.

El grupo vuelve al “escenario” y retoma la postura que habían hecho. Se les enseña únicamente a los que están en el escenario la imagen destapada y tienen que variar la postura si algo ha cambiado.



Fig.41 Esculturas corporales de la imagen 1 desvelada
[Relatoría Gráfica] Natalia Fariñas

Destape: Voyeur



Fig. 44 Destape, [Relatoría gráfica] Tonina Matamalas

Al igual que en Tap and Touch Cinema, de Valie Export, nos reapropiamos de los dispositivos de visualización: ¿Cómo se construye el morbo en relación al deseo? ¿Existe una pulsión de terminar de ver lo que completa nuestra experiencia?



Fig. 40 Imagen 1 desvelada: Female Body Builder/Drag Queen, [Fragmento], 1999 Mark Laita.

Una de las figuras permanece igual y las otras dos cambian. Una de ellas está colocándose las manos en los pechos, como tapándolos.

Con estas prácticas, se producen maniobras de contravisualización (Nicholas Mirzoeff, 2009) para generar otras prácticas del ver y el mostrar. A partir de la corporalización de la mirada al realizar las estatuas, su cuerpo, al contemplar la imagen, completa desde la escultura, pues ha visto de otro modo y se ha resistido o no, para cambiarlo/adecuarlo.

Preguntamos qué ha cambiado a los que están fuera, y dicen que “¡todo! Es una tía, ya sabía yo que había trampa”. “¿y donde lo veis?”. “Pues que tiene tetas y está con la cadera torcida”. Otro contesta que “no todas las tías van con la cadera así -hace el gesto de manera que queda absolutamente artificial-.” Compartimos con el resto la imagen destapada y, mientras, les preguntamos a los que están en escena donde ven que es una chica. Rápidamente dicen que está en la parte de arriba del bikini. Nos sorprenden y se lo decimos, pues normalmente otros grupos no lo ven. Suelen decir que el pelo, que el hueso de la cadera, las uñas, los pómulos, pero este grupo, a la primera, ha identificado lo que para otros permanece invisible, ya que la normalidad no se ve. Hacemos refuerzo positivo, confiamos en el efecto Pigmalión, pues nosotros vemos el potencial de este grupo mucho más que ellos mismos.

“Quan iniciem, he d’insistir en què confio en les possibilitats artístiques de l’alumnat, ja que el mateix alumnat desconeix els seus potencials i, de fet, desconfia de poder arribar a bons resultats (Freire en Huerta 2021b, p.25).

Por otro lado, -y pensando en mi padre y mi abuela, que nunca estudiaron semiótica ni teoría del arte y tienen un ojo de águila para ver lo invisible- hay algo en la clase baja, en las penurias, que hace agudizar lo simbólico, la picaresca de leer diferentes códigos porque los pobres visitan a los ricos, ya sea para limpiarles la casa, ser sus recaderos o servirles las comidas en su tiempo de ocio.



Fig. 45 *Étant donnés*, [instalación] 1966 Duchamp



Fig. 46 Chris Hemsworth como Thor, [fotograma]



Fig. 47 Publicidad gimnasio, [web]

“Esta economía de los bienes simbólicos transforma los materiales brutos -las mujeres- en dones, signos de comunicación indisolubles de la comunicación (Bourdieu, Pierre, 2007, p.61).

Observan y aprenden a leer desde la capa de invisibilidad de no ser vistos.

Lo que nos da la imagen de la culturista se basa en la idea de como una expresión de género, que leemos como masculina, rápidamente se asocia a un hombre cis. Es ahí, en la grieta de la duda, de encontrarnos en un traspies, donde parece ese lugar fronterizo de aprendizaje, ese lugar que lo pone todo del revés (Belausteguigoitia, Marisa, 2012), entre lo que leo -entendido como mirada-, lo que quiero decir -si quiero ser políticamente correcta o avispada en un contexto de un taller de género- y lo que finalmente hago con el cuerpo donde normalmente aparece la sorpresa.

Mientras, las voces que escuchamos nos indican que “en cualquier caso es un cuerpo poco común, tanto para hombres como para mujeres”; “Ya pero todos pensamos que era un tío”. Silencio, uno hace un gesto de puños apretado y sacando pecho, “ya, pero así son los tíos de verdad”, “Pues a mí no me da la gana de ser un cachas de esos, es muy penoso y feo”, “Ah, ya veo por donde vais... lo que decía antes (señala a un compañero): para desobedecer, hay que pensar” (Varias voces).

Poesía para nuestros oídos “(...) se emancipará intelectualmente si piensa en lo que él es y en lo que hace dentro del orden social” (Rancière, 2010, p. 57).

Destape 2, el de Josema de Carl Glass, que tiene muchos hijos por el mundo, pues es un “*folletj*, un vikingo que al que le va todo”.

Al ver la imagen desvelada, deshacen la figura: “es una chica”, mostrando la incomodidad de aguantar las figuras que habían propuesto ahora que “saben” que es una chica. A continuación, mostramos al resto de la imagen: “tiene pómulos”, “yo también tengo pómulos” -lo dice orgulloso- “es por la expresión de la cara, las chicas no suelen estar serias en las fotos”, “es por la mirada”.



Fig. 48a Publicidad gimnasio, [web]

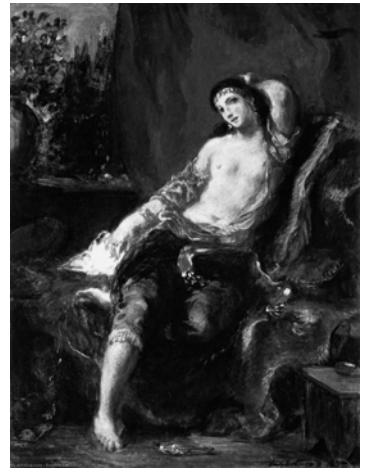
La composición triangular de las miradas, pareciera que el punctum de Barthes estuviera en lo que parece nos va a enseñar la mujer. No obstante, lo que me perturba es la imagen desenfocada a la que han superpuesto la otra. Es la verdadera imagen, el verdadero sujeto desdoblado en él y su fantasía. El efecto publicitario producido es: “Ese eres tú, joven blanco heterosexual...”



Fig. 42 Imagen 2 desvelada: Katharine Hepburn, 'Sylvia Scarlett' 1935, RKO Picture Lux

Acto seguido, Leo sale al escenario, coge una silla y dice: “si a mí me contratan como actor para un anuncio en el que tengo que vender esta silla, seguramente, tenga tres opciones”. Se apoya con las dos manos en la silla y mira directamente al público, con el mismo gesto que había hecho una de las esculturas de los adolescentes (fig. 37), es decir, serio, con el ceño fruncido y el cuerpo rígido y frontal. Al decir “otra”, cambia de postura y se coloca en el lateral de la silla, agarrándola con la mano que tiene más cerca de la misma, aunque el cuerpo sigue frontal, pero la cabeza está ligeramente ladeada y la mirada se dirige a la silla. De hecho, el gesto cambia ligeramente a una semisonrisa. Finalmente, “otra podría ser”... y, en ese momento, salgo a escena y realizo una escultura en una postura que exagera la artificialidad de la feminidad como mascarada (Riviere 1929). Además, al ser copiado y repetidos la pose y el gesto desde un cuerpo poco femenino, -el mío- se produce el efecto parodia. Mi cuerpo adopta las **poses** que ha visto repetidas en publicidad y cine de la mujer “seductora/coqueta”.

*Esta pose o gesto estaría relacionado con lo que Ricard Huerta (2021a) denominaría un momento visual, es decir, situaciones o **poses** que forman el imaginario (mitologías particulares).*



*Fig. 49 Odalisca, [óleo], 1857
Delacroix*

Delacroix y la erotización de la otredad, cuya producción y reproducción de la fantasía de la femme fatal erótica y exótica, deshumanizada, en tanto salvaje. Dichas imágenes fueron producidas y consumidas en Europa, creando la imagen de las formas de vida de las costas del norte de África, justificando el ser colonizadas. Así, aparece una lógica colonial de lo femenino salvaje (la curva, el pelo largo y el descaro de



Fig. 48b Chicos guapos: Katharine Hepburn Brad Pitt, Justin Bieber, James Dean, Mikie [montaje]

Traducido a lo formal, en un *contrapposto* con un hombro ladeado sonriendo y con la mirada abierta. Es decir, no mira a ningún punto fijo. Se trata de una práctica de deshacer el género con sus mismas herramientas. Ahora, les pido que imaginen que estoy buena -se ríen-, mientras Leo, con postura frontal y sin dejar de agarrar la silla, mira mi figura.

La Lioparda lleva aquello que muchas artistas, a través de la fotografía y la performance han realizado, al aula, a que sea el alumnado el que performe la artificialidad de las posturas asociadas a un género y, de esa manera, vivenciar la codificación del cuerpo y sus lecturas, así como las posibles alteraciones o no que, desde la conciencia, podemos realizar.

Si el cimientamiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo y no una identidad aparentemente de una pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura, la repetición subversiva de este estilo, se hallarán las posibilidades de transformar el género” (Butler 1998, p. 297).

“Hala, qué fuerte, es verdad”, dice un alumno.

Leo continúa su intervención: “si me contrataran como actriz, seguramente tendría esta opción”. Se sienta en la silla y se tumba con la mirada perdida, como si fuera el Cristo de la Pietat. En este sentido, termina la acción y comenta: “aguantar la mirada, mirar algo está relacionado con el deseo. En la primera opción -alarga la palabra para dar espacio- eras poderoso: la silla era tuya”. Sonreímos (son unos cracks y cada vez van participando más hay algo en esta dinámica, que les toca). “En la segunda... ¿cómo era?” “Ah, sí, también la silla era tuya”, “Sí, era como si abrazaras a una tía”, “sí, como en la otra, la silla y la tía eran tuyas”.

Imitar). Ishtar y Salome, la danza, la curva como la a seducción, cual serpiente de la que desconfiar. La exotización, a través de la representación del deseo salvaje (como con el harén), que crea y recrea la fantasía de oriente.



Fig. 50 Publicidad cerveza, marquesina de bus, [fotografía] 2021

“El placer de mirar se encuentra dividido entre activo/masculino y pasivo/**femenino**. La mirada masculina determinante proyecta sus fantasías sobre la figura femenina, que se organiza de acuerdo con aquella” (Mulvey, Laura 1988, p. 10).

“las poses dan cuenta de que la feminidad es un constructo, una actuación, representar un papel codificado social y culturalmente. La feminidad (y la masculinidad) se convierte en una repetición

Leo habla de la idea del sujeto que consume y del objeto de consumo, el cuerpo de la mujer o la feminidad, en general, se convierte en el objeto consumido, el que quiere vender la publicidad:

“La masculinidad se construye mucho con la mirada directa, que es la que desea y posee, y la feminidad, con el ser mirada, es lo que se llama la objetualización de las mujeres”. “Sí, la mujer florero”, responde un alumno.

Aprovecho y pregunto, “¿cómo os habéis imaginado a la figura que hacía yo? Porque yo tenía en mente a una chica joven flaca con piernas muy largas rubia y vestida de rojo”. Se vuelven a reír y comentan que sí, que era rubia y que también habían visto el color rojo.

Así pues, se produce un conocimiento a través de una experiencia estética en la cual, a partir de la imaginación sumada a una imagen real -el cuerpo en escena con determinada pose-, se suma lo que podría denominarse como imagen de lo real, es decir, las imágenes que tenemos que forman parte del imaginario colectivo. Es decir, se trata de un patrimonio compartido entre nosotros, ya que esas imágenes, que pertenecen a la estética del poder (imágenes como instrumentos de transmisión de ideología), se nos pegan por estar “saturadas de significados” (Huerta, Ricard, 2021a, p.148).

En ese momento, se comienza a generar un nosotros que nos incluye a la Lioparda, no sin volver a poner a prueba para abrir el debate sobre el deseo y la mirada. En ese momento, volvemos a Katharine Hepburn y a su drag king, (no la conocen, pero sí que conocen a las *drag queens* y, cuando lo dicen, hacen un gesto con la mano de amaneramiento). Sabemos que su identidad de género es mujer porque era famosa, pero aquí su aspecto y actitud es masculina (mientras comento esto, le pongo cuerpo y, aunque la frontera ha ido cayendo, todavía les pone nervioso si hago mucho la marimacho). Veo la grieta y salgo del armario, por segunda vez, ahora con salto mortal no identitario: “A mí me gusta jugar con el género: puedo jugar a ser

de determinados actos del género (...) todo el aparato de producción de los cuerpos sexuados se inscribirá en la lógica performativa. La des-esencialización es completa”. (Garbayo, Maite, 2016, p.89)

Tus recuerdos en Facebook

Lola, tú y todos los recuerdos que compartes son importantes para nosotros, por eso hemos pensado que te gustaría rememorar esta publicación de hace 5 años.



“La fotografía no dice (forzosamente) lo que ya no es, sino tan solo y sin duda alguna, lo que ha sido” (Barthes Roland, 2009, p.98)

Fig. 51 Drag king, facebook y Barthes, [montaje]

muy femenina o muy masculina... ¡o todo a la vez! ¡Soy un Frankenstein del género! Muchas veces, la masculinidad en las chicas está asociada, al leerla, como lesbiana o la feminidad en los chicos con ser marica... y no tiene por qué. Por ejemplo, en mi historia de vida, la gente me lo llamó antes lesbiana de yo me hubiera planteado mis deseos. Ahora, por ejemplo, no me identifico como una mujer: yo soy bollera porque estoy fuera del mercado y formas de vida heterosexuales -siempre menciono a Monique Wittig *las lesbianas no somos mujeres*, como si les importara algo esto, pero a mí me parece parte del texto que no puedo olvidar-. Yo me identifico como lesbiana con una sexualidad que, como dice el documental de Lucía Egaña, es una creación artística. A mí me gusta, en realidad, todo lo que tenga el género trastocado, torcido.”

[Silencio, oigo sus caras: “¿Qué dice? Yo pensé que era transexual”].

Destape Grupo 5:

Al ver la imagen, una de las estatuas empieza a hacer el movimiento con la mano semiabierta a la altura del pene, simulando una masturbación. Las otras dos deshacen las figuras y ponen cara de asco y uno de ellos dice es un travelo [risas]. Desde fuera, dicen que “es una cobradora de tributos, mujer de compañía, una prostituta” [todo esto, sin ver la imagen, con la información verbal y no verbal que les han dado los compañeros].

Mostramos al resto la imagen: se ríen, se callan, se ríen se agitan, se miran.

En este momento, Leo apunta que las cosas que no conocemos nos hacen gracia. Dice que él es un chico trans* y que siempre se nombra hacia donde se va: “Tanto él como la de la foto dan bastantes pistas de cómo quieren ser leídos, ¿no?”. En ese momento, les preguntamos qué pistas hay: “el maquillaje, el pelo largo, la pose, la boca, pero claro tiene pelos en los sobacos y no tiene tetas”.

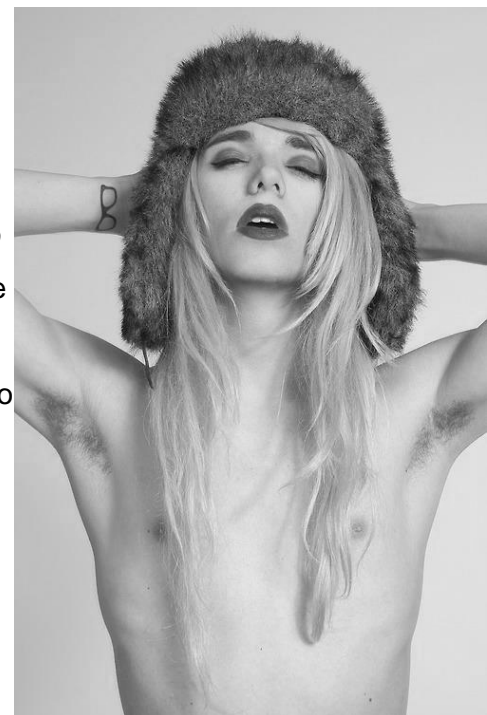


Fig. 43 Imagen 5 desvelada: Andrej Pejic, 2015



Leo realiza un monólogo: “A mí, lo de travelo, cada vez me gusta más, así que hago mío el insulto y lo lleno de la historia de la cultura travesti olvidada. También es importante separar prostitución de mujer trans, ya que si la prostitucion elegida es un trabajo como otro, no deja de tener un estigma de cual las mujeres trans se quieren alejar”.

“Ya, pero los homosexuales me pueden insultar como hetero, pero yo no puedo hacerlo con ellos”, indica un alumno.

Sostenemos la mirada a este comentario. Estamos tan acompañados que hacemos una semisuspensión corporal y sabemos quién responderá. En ese momento, Manu realiza otro monólogo: “Es verdad que, muchas veces, nombramos a los heteros, no desde el insulto, pero sí como práctica de nombrar lo que no se nombra porque siempre se nombra lo diferente, lo que excede de la norma. Cuando describimos a alguien, si esa persona es blanca, no se dirá, de la misma

El milagro de la depilación sin pelos lleva a pensar a muchos chicos que las mujeres, naturalmente, no tienen pelos. Cuando comparto que yo tenía barba pero me la quité, el tiempo se congela. Quién esté a salvo de las modificaciones corporales para encajar en los roles de género, que tire la primera piedra.

manera que tampoco se dirá si es mallorquina, pero sí diré que es forastera”.

”Ya, eso nos lo dicen todo el rato”. (Alumno)

[Continúa Manu] “De la misma forma que todos sabéis que es trans*, pero ¿conocéis lo que es Cis?”

Todos hacen gesto de no saberlo menos uno que explica “que eso es... (hace pausa, con la cara incómoda, de quien mete la pata)”. Le miro sonrió y le digo lo normal. Se ríen y él continúa: sí, cis es lo que somos los que no somos trans”.

[Continúa el monólogo]: “El sentido del humor nos encanta pero, como dice la Vasallo, tiene que ser de abajo a arriba. Es decir, del que tiene menos poder hacia el que tiene más. Es como si un grupo de alumnos se ríe de un profesor o si un grupo de profesores se ríe de un alumno”.

En ese momento, empatizan y uno dice que a él siempre le hacen broma con lo de ser sudaca, pero a él no le hace ninguna gracia. Mientras, otro explica que, para él, ser diferente es no llevar unas zapas buenas y que se lo digan.

“Las diferencias y las condiciones de privilegios y opresiones tienen un carácter contextual. Muchas veces, aquello interesante es hacer el ejercicio individual de pensar en qué tengo yo privilegios, dónde no y en qué contextos esa diferencia se puede volver algo positivo. Por ejemplo, mi yo, como lesbiana, es probable que con estas pintas -y además ya mayorcita- no me contratasen en un HyM, pero en el bar de mis amigas lesbianas seguro que me contratan antes que a una hetero porque formamos una comunidad, gracias a ella yo he podido nombrarme como lesbiana y ser quien soy. Antes, me daba vergüenza ser diferente”.

“Nosotros éramos los desechos del Instituto, unos perdedores. Ahora seguimos siendo perdedores, los de la FP básica, pero somos colegas y nos tenemos unos a otros”. (Alumno) En ese momento, se abrazan, se dan palmaditas y se producen sonrisas.

Que me llevo que dejo:

*Es el primer taller LGTBI/ dejo el cansancio/ me llevo la sorpresa (Leo)/ no me interesa lo lgtbi/ he aprendido que no tiene que ser blanco o negro/ me he perdido la hora de patio pero es interesante saber muchas cosas para empatizar con el colectivo soy muy majes./ha habido un cambio en el comportamiento de los alumnos (profe)/he decidido venir al taller porque tengo un familiar que es de esto. El año pasado no quise/Dejo la mascarilla, este taller ha molado más que el del año pasado/ Adulto y privilegiado soy un ignorante, me llevo estrategias para desarrollar como profe/Conocer más sobre el tema ha sido guay para no ser un ignorante/Pensaba que no me iba a gustar los carteles estan guays porque te das cuenta que no hay solo hombres y mujeres/ **Nos han quitado el patio, por lo demás todo sirve. Muy divertido, por suerte o por desgracia tengo un***

Como se puede observar, esta es una experiencia de éxito y de aprendizaje conjunto. Los miedos con lo que veníamos, las resistencias que presentaron al principio quedaron disipadas a través de la escucha, del no reaccionar para accionar, del sentido del humor y la experiencia propia. De hecho, ha sido una de esas veces en la que la reversibilidad con efectos fue común. Aunque ellos y nosotros siguen existiendo, en el muro se ha abierto una fisura.

6.2.1.b Del agua al hielo:

Realizada en el IES Ramon Llull, situado en el centro de Palma. Las participantes cursan primero de FP Superior de Integración Social, el turno de mañana, y son 14 alumnas -2 chicos y 12 chicas-, entre 18 y 22 años. También está presente María, la profesora y una profesora en prácticas (este dato lo conocimos cuando terminó el taller), esta última sentada en la mesa de la profesora. Las acompañantes de La Lioparda teatro son Leo, Nat y Manu.



Fig. 53 Presentación IES Ramon Llull [web]



Fig. 54 Aula de F.P.S de Integración, antes y durante el taller. [fotografía]

familiar/Estos temas no me interesan pero no está mal saber un poco sobre esto, había muchas cosas que no tenía ni idea/Ha sido pesado, demasiado tiempo sentado/Me pensaba que iba a ser una charla para convencernos sobre este tema o pensar de una forma determinada dejo lo del patio/Pensaba que iba a ser un coñazo , me ha gustado ha sido divertido/La sorpresa. Dejar los prejuicios que teníamos sobre vosotros. No esperaba esa respuesta por parte vuestra, que seais tan abiertos/ dejo mi día de cartas, me llevo todo, actividades y explicaciones/Me quedo con los minijuegos/La manera que lo había hecho muy teatral me ha encantado. Dejo el bocadillo que no he podido comprarme/Vale, ha estado bien/Dejo los prejuicios ante un grupo solo de chicos y me llevo una experiencia super divertida.(Manu)



Fig. 55 Presagio, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Preámbulo: Son las 8 de la mañana; llegamos tarde. Se trata de equivocaciones a la hora de llevar el calendario de talleres: 8:15h, cuando tenía apuntado 8h. El subconsciente hace de las suyas, nos autoconvenemos de cosas que no son y llegamos tarde. María es una profesora de Integración Social y Animación Sociocultural con la que tenemos muy buena relación, tanto fuera como dentro de las aulas, y cada año trabajamos juntas. ¿Qué significa trabajar juntas cuando hay una relación contratante? ¿Qué responsabilidades y obligaciones adquiere cada parte? ¿Por qué sonó el chasquido de mis huesos cuando recibí ese audio? ¿Qué me dolió? ¿Qué se rompió o se hizo visiblemente incómodo?

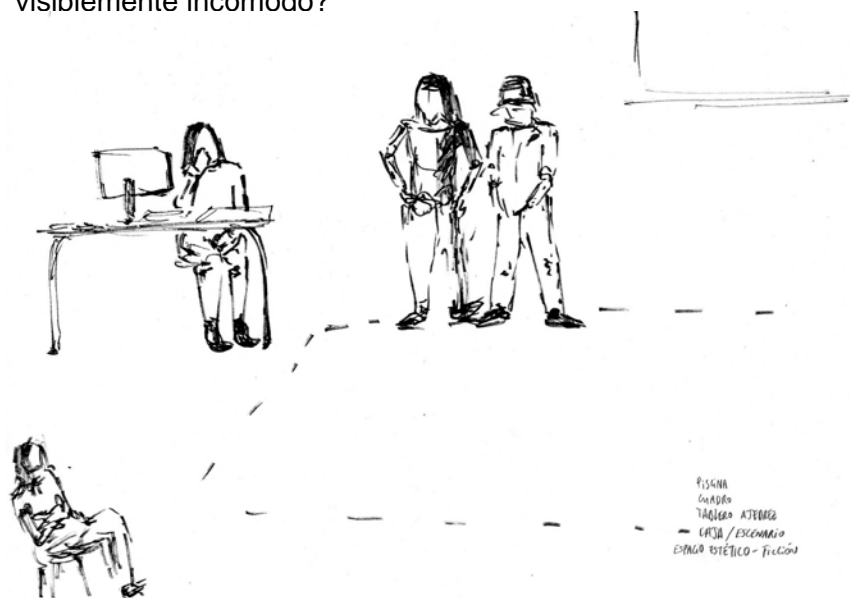


Fig. 56 Momento empieza el taller, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Cuando entramos, el espacio está colocado. Es decir, están retiradas las mesas y dispuestas unas sillas en semicírculo para que,

Como si se tratase de un presagio, había en el aula tres muertitos en sus camas de hospital, con su género reconocible desde el marco de la puerta. Estos nos anunciaron lo que no pudimos ver, que no había salvación del mar de hielo de Frederic, del naufragio de la balsa de la medusa, pero sin nuestra siempre aliada Medusa. Tampoco no lo quisimos entender y, cuan Laocoonte, no fueron las serpientes, que siempre han representado lo torcido y la oscuridad, sino su antagonista, el castigo de la rectitud de una ideología que por el bien hace mal; que por salvar no escucha; que se olvida de las prácticas y arremete contra el discurso; que ignora a los cuerpos y experiencias presentes por un sujeto

quien quiera, pueda sentarse. En esos primeros momentos es cuando todas las habitantes de ese espacio nos hacemos unos chequeos: nosotras, para ver qué tipo de grupo puede ser; ellas, para ver quienes somos nosotres. Este chequeo es lo que se podría llamar una epistemología performática situada: la ropa, el pelo, los gestos, complementos, los movimientos, la disposición en el espacio y el silencio nos ayudan a entender dónde estamos. Así, estamos colocadas en semicírculo, de pie, esperando a qué pececillos ordenados que les daríamos de comer. En mi radar, reconozco a dos posibles bolleras.

Si el arte de mirar se presenta como pericia fundamental en el acto de reconocer y ser reconocidx, entrenar el ojo y educar la atención para percibir de modo diferenciado es una técnica fundamental. Será cuestión de prácticas, de acciones corporales significantes que involucran disposiciones o hábitos, a manera de una memoria cultural corporizada, que puedan operar activa y creativamente. Las lesbianas algo sabemos de ello, sabemos identificar y reconocer, sin que medie palabra alguna, a otras lesbianas en contextos de hostilidad, invisibilidad, aislamiento y coacción social, transformándolos en espacios de seducción y goce. Lo que se suele llamar el “radar” lésbico, es lo que podemos poner en términos de Thomas J. Csordas, como “modos somáticos de atención”, modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros. (Flores, Val, 2013, p.139).

Para quitarnos la incomodidad que tenemos -porque hemos decidido hacer *la parte por el todo* y esto siempre nos genera cierto pudor, pues es desnudarnos a la vez que vamos destapando las imágenes-, necesitamos de complicidad y, así, usamos la “estrategia de sobreactuar la necesidad de vínculo, desbordando nuestra vergüenza y llevando su comparecencia ante los otros al límite” (Garcés, Marina, 2020, p. 42).

*homogéneo plural
inexistente. O, como Judas,
me negarás tres veces pero
resucitaré... y no en forma
de Mesías, sino en
serpiente, y mudaré de piel
tantas veces como haga
falta porque esta no es más
que mi identidad estratégi-
ca, no fija. Aunque quieras,
no soy tu enemiga. Me
harás daño, pero no
conseguirás que me
convierta en eso que tanto
ansías, como la enemiga
perfecta que te dé razón de
ser.*

*“Al llegar el día, los
troyanos, una vez que
vieron desierto el
campamento de los
griegos, y pensando que se
habían marchado
definitivamente, arrastraron
llenos de júbilo el caballo y
situados ante el palacio de
Príamo, deliberaron sobre
qué debían hacer. Al decir
Casandra que había en él
una fuerza armada y darle
la razón a Laocoonte el
adivino, les pareció a
algunos que debían
quemarlo, a otros que
arrojarlo por un precipicio.
Pero la opinión de la
mayoría era que lo dejaran*

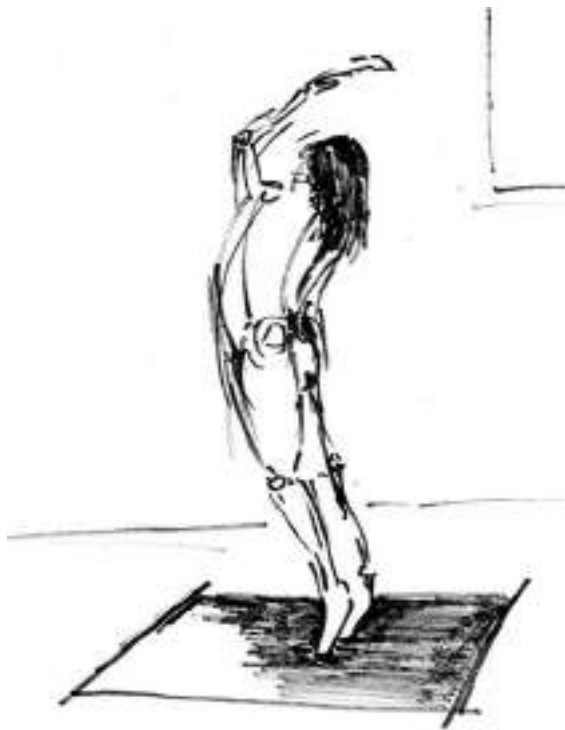


Fig. 57 Escultura, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

*como una ofrenda sacra,
así que se dirigen a realizar
un sacrificio y se
banquetean.*

*Apolo les envía una señal,
pues dos serpientes que
vinieron nadando a través
del mar desde las islas
cercanas, devoran a los
hijos de Laocoonte”.
(Pseudo-Apolodoro en
González , Herbert 1999,
p. 8)*

El teatro es verbo. Vamos a jugar y a preguntarnos en acción, ¿qué o quién podría ser?

Leo habla del ocularcentrismo, de la creación de saberes y verdades a partir del régimen de lo visual, cita a Gloria Anzaldúa, a Audre Lorde y a feministas de América Latina como referencia de crítica feminista. Una alumna, Marisa, que estaba en una esquina, nos miró con cara de sorpresa. Se generó el vínculo porque estábamos nombrando lo que le tocaba. Sonrió y se le hinchó el pecho por la importancia de citar, citar y señalar ahí donde se produce conocimiento invisibilizado, raramente referenciado en un programa educativo eurocéntrico.

La mirada de las otras personas conforma quien eres, no solo en los actos de reconocimiento, sino incluso en los de demarcación. En ese momento, comparto (como estrategia de desvergüenza para forzar el vínculo) que otra gente sabía antes que yo que era lesbiana cuando ni me lo había planteado o, mejor dicho, me daba terror serlo; cuando imploraba, un “¡oh, por favor!, además de gorda, peluda y marimacho, ¿no seré lesbiana?”. Ser diferente cuesta y, sobre todo, en la adolescencia, cuando una lo que quiere es pasar desapercibida, ser como el resto. Ahora me identifico como lesbiana o bollera pero no como una mujer que mantiene relaciones con mujeres, sino como una no mujer, porque “las lesbians no somos mujeres”. Al exceder el contrato sexual heteronormativo, cito a Monique Wittig, compartiendo a la vez que mantengo relaciones sexuales con todo lo que tenga el género tocado [Risas]. “En las j(aulas) una tiene que desnudarse para que compartir los

saberes colectivos ocurra desde la piel, [pues] de ahí viene nuestra única teoría.” (García, Lia, novia Sirena, 2021)

En ese momento, el ambiente está más relajado, o así lo percibimos y pasamos a los juegos.

Introducción: **Samurai** y **Camina-Stop**.



Fig. 58 *Camina-stop*, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

En el **samurai** nos reímos juntas y se practica la escucha grupal. Al principio les cuesta, pues no mantienen el ritmo, pero poco a poco sucede la cohesión.

En el **Camina-Stop**, a diferencia de otros grupos, les cuesta ocupar todo el espacio: tienden a aglutinarse y, como en el resto de los grupos, caminan en la misma dirección, en círculos.

En las reflexiones sobre los juegos, Marisa comparte que “Cuesta ver lo que no pensamos”, mientras que otras alumnas hablan de sus acciones mecanizadas en relación a la ropa.

Como las estrategias en el juego coinciden en la búsqueda de referentes, “a alguien que parece que lo está haciendo bien” o “mi amiga, que me hace de espejo”. Hablan sobre el mundo referencial del cine, de la publicidad, de los maniquíes de los escaparates y de los cuerpos estereotipados. ¿Dónde están los ancianos? ¿y la diversidad funcional? De repente, esos cuerpos artificiales que usa el alumnado del otro FP con el que comparten

aula -el de especialidad sanitaria-, los tres muertitos en sus camas de hospital, con su género reconocible, cobran significado. ¿Por qué no hay maniqués viejos en los escaparates ni maniqués jóvenes en la simulación de camas de hospital?

Nudo: La parte por el todo¹⁵.



Fig. 59 Imagen 1 parcial

Fig. 60 Esculturas de la imagen parcial 1, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Fig. 61 Imagen 1 desvelada

Lectura desde fuera, del conjunto escultórico: “deportista. Un tío fuerte, mazado. Sí, parece un nadador”.

Nos cuentan quién es: Alex es una persona que vive sola, no tiene mascotas, practica la natación y es culturista.

Destape: No cambian la figura, se ríen y comentan: “lo sabíamos, por eso hemos usado el lenguaje inclusivo”

¹⁵ Por lo acontecido en esta experiencia, en que no hubo modificación de las posturas corporales, he optado por poner juntos, a modo de secuencia: la imagen entregada, en la que solo se ve un trozo de cuerpo, la propuesta corporal realizada y la foto entera, comentarlo todo en conjunto para que se entiendan de forma completa las reflexiones.

Desde fuera: “El pelo largo y las uñas están asociados a lo femenino, pero el culturismo a la masculinidad” o “No se ven mujeres como estas porque no son un reclamo sexual”.

Hablamos de la idea de que el destape, que comparte la idea de desvelar lo oculto, es algo que nos suele pasar a las personas que nos leen erróneamente el género o, bien, despertamos dudas. La idea de desvelar tiene que ver con la expresión, con la acción de salir del armario, de de-mostrar tu sexualidad o género no normativo. ¿Por qué no se ha de desvelar la heterosexualidad? Asienten, ponen caras de dudas y, una de las que había identificado como bollera, Kika, dice porque “es lo normal, nosotras siempre tenemos que explicarnos”. Y es que ese *de-moNstrar* forma parte de la misma configuración de la heterosexualidad, en tanto le confiere el estatuto de normalidad, a la vez que:

Ese régimen designado como armario o closet, funciona como una administración de voces, palabras, silencios, discursos, (...) desaparecen y exterminan las diferencias, al simplificarlas como atributos identitarios de lxs sujetxs. El encierro en el *clóset* (...) se fue implantando como una “etapa” de la sexualidad leída como proceso identitario: volverse, asumirse, saberse, devenir unx mismx homosexual, gay, lesbiana, bisexual, trans, produciendo la naturalización de un modo normativo de construcción identitaria. (Flores, Val, 2013, p.120) .



Fig. 62 Imagen 2 parcial

Fig. 63 Esculturas de la imagen parcial 2, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Fig. 64 Imagen 2 desvelada

Las posturas de los cuerpos y las lecturas asociaron intelectualidad, reflexión y una actitud deseante a través de la mirada a una masculinidad propia de los hombres. Lo interesante aparece cuando, en el destape, se altera la regla de hombre masculino y mujer femenina; una sorpresa en cuanto al deseo “que un icono de la feminidad pueda ser atractivo en género masculino es un cortocircuito”. En este sentido, nombramos a Halberstam y su concepto de masculinidades femeninas, pues la masculinidad no es únicamente propia de los hombres.

Y es que, en estas experiencias estéticas, a veces, ocurre como en algunas prácticas rituales donde se “Dejan en suspenso temporalmente las reglas que constriñen el comportamiento social habitual (...) contemplarse a sí mismos y a su mundo con el fin de conferir o renovar la identidad” (Carol Duncan, 2007, p.30). En este caso concreto sustituiría la palabra identidad por subjetividad.



FFig. 65 Imagen 3 parcial

Fig. 66 Esculturas de la imagen parcial 3, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Fig. 67 Imagen 3 desvelada:Prins de vos [Autoretrato]

Lectura desde fuera de la composición escultórica: “La figura parece que está embarazada, la otra está bailando y la tercera parece que cocina o hace algo con las

manos”.

Nos cuentan quién es: Victoria es soltera, fiestera y modelo.

Destape: no cambia la postura. Hacen un micro movimiento pero dicen verbalmente que no, que no cambia nada, que sigue siendo Victoria, soltera, fiestera y modelo. A veces, aparecen resistencias al mostrar la equivocación o la mala lectura de género cuando percibimos cierta ambigüedad y no sabemos sostenerla, pero el lenguaje o la falta de costumbre nos aboca al binomio, cayendo en la trampa de defender lo indefendible. ¿Realmente esa “Victoria” podría ser modelo en el sistema de representación binaria que invisibiliza a las masculinidades femeninas?

(...) la butch (...) porque su masculinidad supone una barrera al deseo del hombre.
 (...) De hecho la cosificación como procesi depende totalmente de un escenario heteronormativo de expectativas eroticas y visuales (...) las lesbianas butch (...) amneaza al espectador varón con el terrible espectáculo de la mujer no castrada y desafía a la mujer hetero porque rechaza participar en la mascarada convencional de la heterofeminidad, como débil, poco cualificada y nada amenazadora. (Halberstam, Jack, 2018, p.106)

Lectura desde fuera, al mostrar al resto la imagen destapada: “No parece una chica, ni tampoco podría ser modelo con esa pinta”, “El pelo es masculino” o “Podría ser una persona no binaria”. En el comentario, desde el público, se está nombrando todo aquello que los cuerpos implicados en el espacio escénico eran incapaces de reconocer debido a su exposición.

A partir de la estrategias, se genera un diálogo: “es interesante trabajar lo neutro para combatir los estereotipos”, “también esperar a que la persona use un género en el lenguaje”, “la estrategia que uso yo es llevar una pulsera” (lo dice al señalarse una pulsera con los colores del arcoiris), “claro, tenemos que estar atentas a las otras y no dar por sentado nada porque hay gente no binaria y trans* que tiene derecho a la autodeterminación y yo, con mi juicio, puedo hacer daño”, a lo que Paula reactivamente contesta: **“las etiquetas no se deberían trabajar en la infancia”**. Mi respuesta fue destacar la importancia de trabajar la

Se hace un poco de silencio y yo contesto, no vi el caballo de Troya.

normalidad para no estar siempre los diversos en el punto de mira y cito a Val Flores: “Escupir sobre la diversidad y su hermenéutica de otrificación” (Flores, Val, 2013, p.303).

Sin embargo, necesitamos nombrarnos para existir. Las etiquetas, aun reproduciendo lógicas de identidades fijas, son necesarias como identidades estratégicas (Spivak) para crear políticas y marcos de inteligibilidad y para romper así la capa invisibilizadora de todas somos personas. Para ello, se han llevado a cabo muchas estrategias como la reapropiación de los insultos: cuando yo me nombro como bollera o marimacho es un ejercicio transformador. Además, desde las minorías, nombrar aquello que no se nombra (como desde el activismo trans* nombrarnos a los Cis o desde el feminismo negro y/o mestizo nombrar a las blancas).

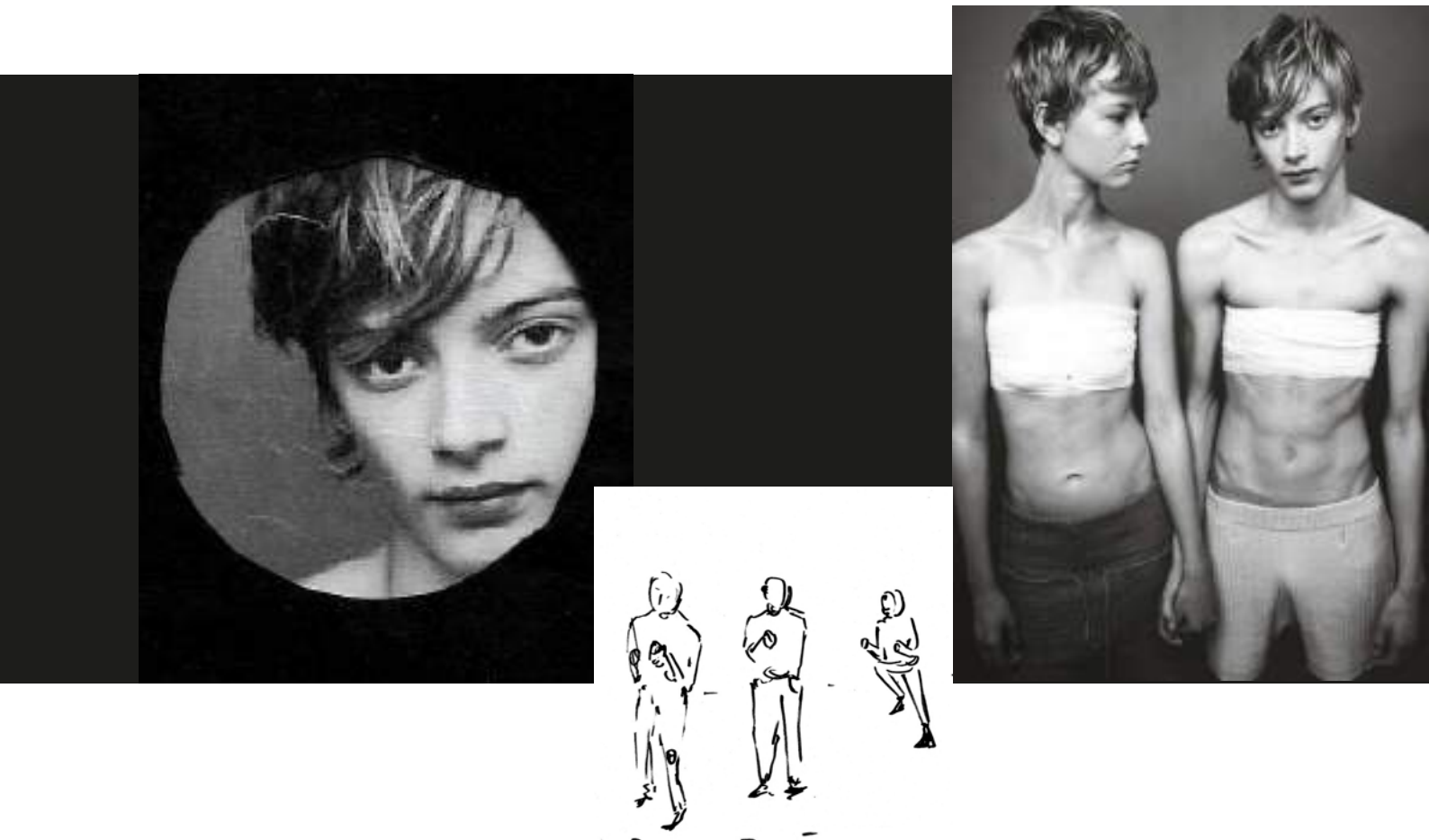


Fig. 68 Imagen 4 parcial

Fig. 69 Esculturas de la imagen parcial 4, [relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Fig. 70 Imagen 4 desvelada: I'll Be Your Mirror Magazine: Contributor Issue N° 02
Fall/Winter 2010

Lectura desde fuera de la composición escultórica: no hay notas

Nos cuentan quién es: José, enfermero, un golfo soltero deportista.

Destape: no cambian imagen y dicen que sí que es José. Lectura desde fuera, al mostrar al resto la imagen destapada: “anatómicamente tiene tetas”, Kika responde: “es un chico trans*, lleva binder, se lo ponen para ocultarse los pechos; yo tengo un amigo trans*”

Preguntamos si se les ocurren modificaciones corporales que hagamos las personas cis en relación a nuestro género y contestan que “**el maquillaje**, la depilación, los cortes de pelo, la cirugía”. Paula comenta que “habría que abolir el género” y sigo sin ver el contenido del caballo. Acto seguido, le contesto que ojalá el género no fuera lo que es, esa regulación del cuerpo que hace tanto daño, pero que existe y hay que tenerlo en cuenta.

María nos avisa de que queda poco tiempo, que tenemos 15 minutos menos de los que esperábamos. Por tanto, se nos echa el tiempo encima, así que aceleramos y mostramos las imágenes un poco apurados de tiempo. Ese entusiasmo precario, a veces, nos hace caer en la práctica de querer abarcarlo todo o, al menos, ese todo que nos habíamos propuesto. No queremos hacer menos y, además, las últimas imágenes son muy importantes y queridas, pues representan mucho para Leo y para mí. Con esta dinámica, nuestra intención es introducir en el sistema educativo el poder “hacer visibles modelos sobre cómo moverse y a qué temer en la topografía de un presente imposible pero absolutamente real, para encontrar otro presente ausente, aunque quizá posible” (Haraway, Donna, 1999, p. 131)

*Ahora que sé lo que pasó,
me debato con el
abolicionismo de género,
¿Cómo una práctica
subversiva transfeminista
ha derivado en un mero
discurso radfem? De hecho,
no es un discurso, sino una
ideología que arremete
contra la potencialidad de la
experiencia encarnada.
¿Cómo una práctica de
libertad ha devenido un
dispositivo simplista,
ausente de matices,
hablando por lo otro,
utilizando las palabras que
tanto costaron pronunciarse
desde la otredad?*

*“Como artista que trata
temas de género uso las
'tecnologías de género' con
el fin de amplificar, en lugar
de borrar, las huellas
hermafroditas de mi cuerpo.
Me llamo a mí mism@
abolicionista del género.
Un/a terrorista del género a
tiempo parcial. Una
mutación diseñada
intencionadamente e
intersexual, (no por
diagnóstico), con el fin de
distinguir mi viaje del de las
miles de personas
intersexuales que tienen
cuerpos “ambiguos”,*



mutilados y desfigurados en un intento equivocado de “normalización”. Creo en cruzar la línea tantas veces como haga falta para construir un puente con el que tod@s podamos ir de un lado a otro”. (Volcano, Del LaGrace 2007)

Fig. 71 Imagen 5 parcial

Fig. 72 Imagen 5 desvelada: Andrej Pejic, 2015

Al destapar esta imagen, que había sido leída como mujer, hay momentos de titubeo, pero Kika dice “es una mujer trans* que no se depila y que no se ha operado los pechos”, a lo que Paula contesta: “¿Por qué tiene que ser una mujer un hombre con vestido?”. Leo, que sí había visualizado al equino desde el principio pero que sus advertencias hacia mi persona habían sido suavizadas en ese tacto del no alarmismo, toma las riendas de manera explícita y, a momentos, veo mi caída hacia el precipicio: “mucho antes de identificarme como chico trans la gente me había tratado en masculino, me habían insultado por no ser una mujer y expulsado de sus baños de mujeres. Un hombre con vestido, actualmente, es un oxímoron: no existe, es una marica; es un no hombre”.

Parte del grupo permanece en silencio, pensativo. Paula insiste y hace una reflexión muy larga, dando vueltas por el feminismo y las mujeres y termina con parecido a que lo trans* se trata de una moda (en ese momento, pasamos a la siguiente imagen porque nos los dice María, por falta de tiempo).

No obstante, siempre estuvimos y seguimos existiendo: “El olvido es una práctica propia del proyecto político y cultural fascista, un modus operandi colonial que nos despoja de un imaginario posible, de unos referentes necesarios para obligarnos a concluir que

nuestra experiencia es siempre única y sin antecedentes” (Platero, Lucas, 2016, p.55)

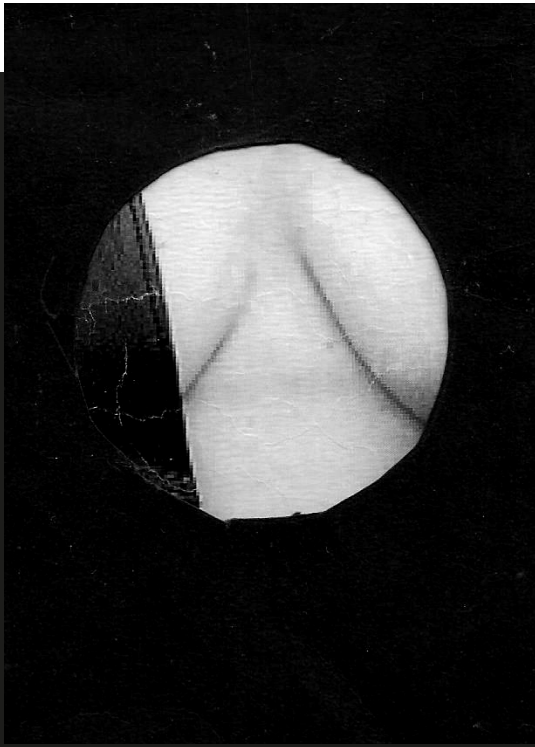


Fig. 73 Imagen 6 parcial

Fig. 74 Imagen 6 desvelada: Del LaGrace Volcano [autorretrato] 1995

Con Del LaGrace Volcano, salieron los soldados del caballo. Mientras explico que se trata de un fotógrafo muy famoso por la labor que ha hecho a la hora de retratar otros cuerpos y que ha provocado que gente como nosotras nos pudiéramos imaginar, no solo a nosotras mismas, sino que podíamos ser deseables para otras. En definitiva, explico que es un referente en el activismo intersexual y pregunto si conocían la intersexualidad. Ante la negativa, expongo con toda mi pasión a Anne Fausto en la frase favorita de mi guión, esa en la que cuento que la intersexualidad pone en jaque todo el sistema binario del dimorfismo sexual que naturaliza la heterosexualidad. Paula, mirándome, suelta bien alto, un “buah” y, más bajito, “qué estupidez”. Me quedo helada, como si me hubieran vomitado encima y, esforzándome por ser amable, respondo con un “¿qué quieres decir con eso?”. “Pues sí, esto que hacéis de contar estas cosas es ir adoctrinando”. Marisa, Kika y dos más le piden con gestos y palabras que parara, mientras que María me hace señas al reloj y dice que ya es la hora, pero Leo pide un momento, por favor, y en un *speech* que yo ahora esbozo de memoria, indica algo parecido a: “Si yo te entiendo y en muchas cosas seguro estamos de acuerdo, pero siendo enemigos no vamos a ningún sitio porque está la extrema derecha

cogiendo cada vez más peso. Yo tengo miedo y me da pena que siempre nos pase lo mismo a la izquierda, que no podamos, aún sin estar de acuerdo en todo, poder hacer políticas juntas. Es muy necesaria la discrepancia, absolutamente rica para el feminismo, pero que no nos destruya porque juntas podemos cambiar el mundo”.

En ese momento entra la profesora de la siguiente clase, ya no queda tiempo. Todo colapsa y mientras el resto, ese resto que no era una minoría, ese resto que se había involucrado activamente con nuestra propuesta, afectándose a través de un viaje emocional parejo con nuestras proyecciones, coloca las mesas, me acerco a Paula porque las minorías nos afectan. Me acerco a ella, en realidad, porque me sentía mal por haberle dicho un “¿qué quieres decir con eso?” y me disculpo porque, quizás, no tendría que haber reaccionado así a su comentario. De hecho, ese ser tan reactivo se nos asemeja mucho en el procesar nuestra situación de vulnerabilidad pero, a la par, se opone tanto en su forma discursiva. Señalo el espacio del taller, el estar ahí -como una pedagoga impostora que se desnuda durante dos horas-, me sincero y le digo que todo eso me hace sentir muy vulnerable. Le pregunto si está bien y me dice que no, que es injusto porque no ha tenido tiempo para expresarse bien. La entiendo, dos horas son breves para tanta pretensión. En la cercanía del tú a tú, su discurso se acelera. Siento una cierta letanía no pasada por el cuerpo, la mujer, la mujer es el sujeto oprimido. Sin embargo, no le contesto porque en mi fuero interno me pregunto cómo puede ser que una persona, una sola, provoque **tanta conmoción**. ¿Es por qué la proyecto en mí como igual o es porque soy incapaz de reconocer lo que me amenaza si no corresponde a esas formas que he aprendido como amenazantes?

Salimos con María. Mientras nos fumamos un cigarro juntas, a modo confesional, nos comunica que estaba la cosa fatal porque que se había polarizado el discurso muchísimo, que Paula tenía mucho liderazgo pero que en su posicionamiento *radfem* se había quedado sola, afianzándose. Hablamos de las redes sociales, de la pandemia, de lo que supone la ausencia de los espacios de debate sin el cuerpo. Yo me sincero de la experiencia del taller, de no darme cuenta y de su final, pues estaba muy nerviosa, y también con un sentimiento de culpa de no haber sido suficientemente amable, ya que “agradar parece la pauta recomendada para evitar conflictos”(remedios zafra 2021, p.95). Por otro lado, también digo que había hecho daño, aunque todavía no entendía bien qué me había pasado.

*Ya no hay posibilidad de **encuentro**, me encuentro fuera del aula y el tiempo ha sido agotado. La libertad de no estar sujeta a un currículum se torna presa por la imposibilidad del retorno, del retornar a visitar ese encuentro. Es decir, se trata de la imposibilidad de la cotidianidad. La precariedad de la acción puntual se hace carne, mi*

Acto 1 de reparación de la **herida**:

El autorretrato fue una forma de permitir que otras personas me vieran como yo me veía. No fue un proyecto narcisista – nunca estuve interesado en que me vieran como una persona más hermosa o atractiva que otras – sino fue un intento de recuperar un sentido de mí y de mi valor, después de los años que me habían sido arrebatados. (Volcano, Del LaGrace, 2019)

La autorrepresentación, ya sea a través de lo verbal autobiográfico o a través de las fotografías de unos cuerpos (que son mi familia, que sin conocerlos me recuerdan a mis personas amadas), que hacemos en los talleres y en estos autorretratos tiene un efecto fáctico (Huerta 2021a), estoy/estamos.

postulado, al intentar echar un salvavidas a las supervivientes, se desinfla, se desdibuja en un mar atormentado. Ya no hay salvación posible en el mar de hielo de Frederic, porque en el naufragio de la balsa, las medusas se echan las serpientes a la cabeza en la purga por el sujeto del feminismo.

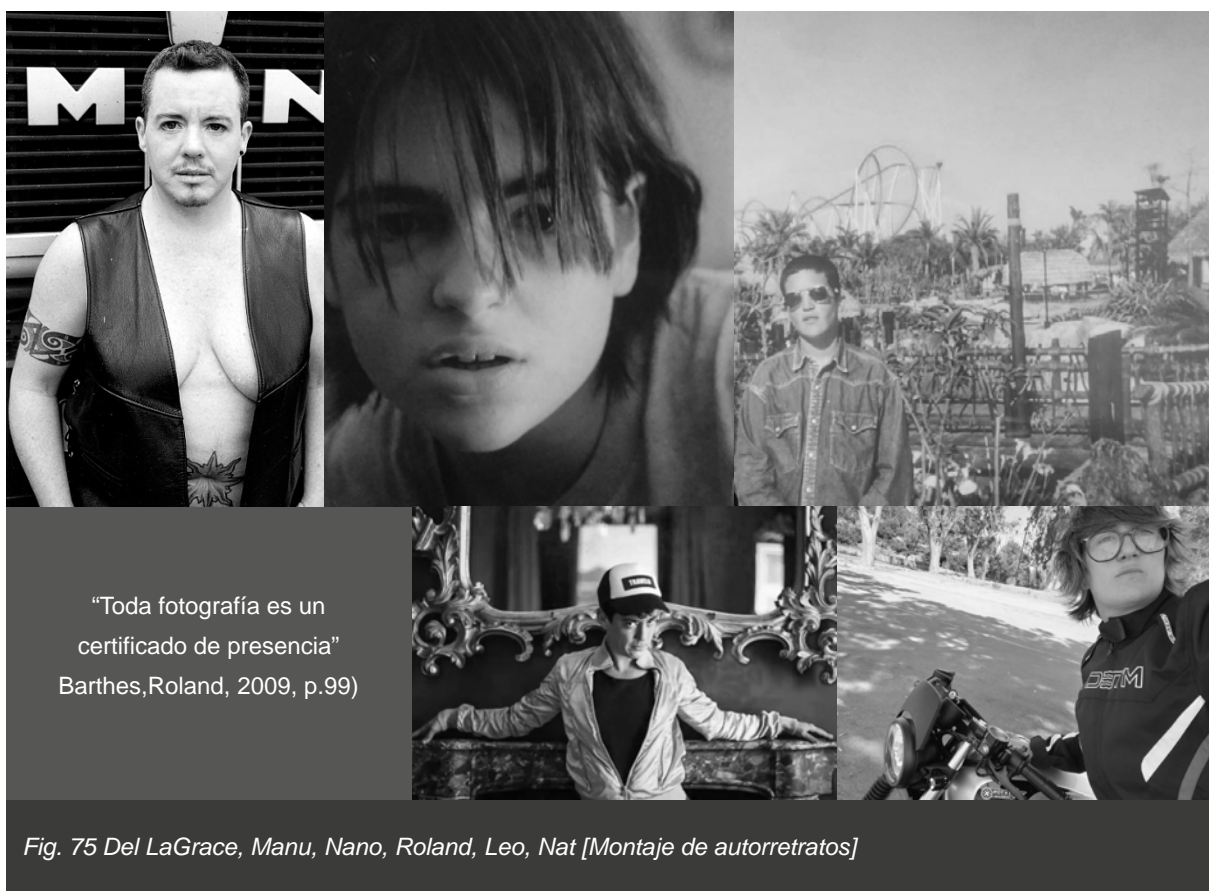


Fig. 75 Del LaGrace, Manu, Nano, Roland, Leo, Nat [Montaje de autorretratos]

El dolor, la sensación incómoda después del taller, fue porque me sentí negada, como si mi

Los cuerpos que se desbordan al ser deseados en la cotidianidad, cuando son excluidos de los circuitos convencionales de lo que se supone que es un cuerpo deseable, somos nosotras, las que nos autorepresentamos, las que la llamamos parda, feas, gordas, pobres, sudorosas, peludas, calvas, enclenques, demacradas, torpes, de mentira, demasiado por exceso o por defecto, es decir, las que no cabemos o nos escurrimos. Somos las que hemos aprendido a amar a nuestros cuerpos porque nuestras amigas nos parecían bellas aunque fueran raras. También somos las que fuimos capaces de desear esos cuerpos bellos, aunque fueran raros. De hecho, nuestro elenco es el que nos sostiene.

Acto 2:

Alimentar la sospecha hacia la capacidad de los maestros a la hora de desempeñar su trabajo. Es una forma de ataque insidiosa y difícil de combatir porque arraiga en el interior mismo cuerpo de los profesores, cuando sospechan de sí mismos o entre sí. (Garcés, Marina, 2020, p.64)

Si la educación y su oficio está devaluado y carece de *status* social, la práctica de facilitadora (tallerista, monitora o formadora) está en el inframundo de la docencia, ya que lo que hacemos no tiene ni nombre fijo porque intuyo que no se considera un oficio. En este sentido, se genera vulnerabilidad, inseguridad y una permanente exposición al juicio desde posiciones jerarquizadas, aunque una con humor va salvando.

Sin embargo, hay días que el humor no es suficiente porque el punto de inflexión ya no se atiene al espacio temporal que se ha establecido con las participantes, pues va más allá y afecta a los vínculos afectivos, manifestándose a través de un audio, de la distancia que no percibe los canales hápticos. ¿Qué hacer? ¿Cuáles son las mejores estrategias, en este marco tan conciso, con las herramientas tan limitadas, pretendiendo sostener un debate tan

existencia y la de los míos fuera mentira, como si se tratara de un carnaval perpetuo despolitizado, una especie de desfile del orgullo. Sentía rabia por la desilusión de pensar “quién se cree esta persona para negar la existencia a nadie”. Cuánta soberbia en decirle a otro lo que es o deja de ser. Aunque vislumbro la vulnerabilidad, la herida no cerrada, su “buah” me proyecta su asco, mi devenir repulsivo, asqueroso y enemigo. Significa ser negada, una vez más, igual que lo hice yo. Cuántas veces me he negado para no caer sola, cuántas veces he disimulado ser como el resto, cambiar mi olor para pasar desapercibida, para no ser descubierta por intentar ser aquí cuando era de allá, forastera, bárbara... cuando allá no existía más que en mi imaginación, cuando aquí me incomoda.

“Me constituyo en el acto de posar, me fabrico instantáneamente un cuerpo, me transformo por adelantado en imagen”.

(Barthes, Roland, 2009,

complejo? Constantemente, me reverbera la sensación tras el taller, que fue duro, sobre todo por la sorpresa, y por no haberme enterado de nada. Pensaba que iba bien todo hasta los últimos minutos del final. Cómo no poder ver bien el desvelarse y el zas cuando, tras el caballo, salió una armada de soldados y era una sola persona. El resto, todas en nuestro silencio, y yo desnuda... y cuántas tan desnudas. Sin esperarlo, tras el taller, por la noche, recibimos el **audio** que no habríamos recibido sin los canales del vínculo *(des)afectivo*, pues se dio a través del *Whatsapp*.

Qué solas nos sentimos cuando ocurrió y nos hizo ver que realmente no tenemos ningún organismo que nos proteja y que fácil es tergiversar el discurso porque, en estos tiempos, parece que el alumno se convierte en cliente y *el cliente siempre tiene la razón*. Eso sí, siempre que vaya bien vestida, esté alineada y posea un buen manejo del lenguaje.

Mi sentimiento no era de rabia con la chica, era de impotencia para con María, mi conocida. ¿Cómo me mandaba ese mensaje a las 21h de la noche? ¿por qué me decía cómo hacer mi trabajo, hablando de lo pedagógicamente correcto? Cuánto juicio y qué difícil escapar de él. Leyendo a Garcés, me di cuenta de que mi sentimiento no era de rabia ni de impotencia, sino de vergüenza. Una profunda vergüenza en relación a la falta de reconocimiento porque la que yo a la creía un igual: "lo que es percibido en la vergüenza es un vínculo bajo la amenaza de que puede ser roto" (Garcés, Marina, 2020, p.42)

Como respuesta al audio, mandamos aire en forma de silencio. Corrido el aire, realizamos un encuentro solitario de café. Se realizó escucha por su parte y se rehizo el vínculo por las dos partes, porque estamos juntas en esto que se llama educación.

El camino de los maestros está lleno de fracasos. Solo estos fracasos pueden hacernos conscientes de su heroicidad pero también la medida de la exigencia a la que se enfrentan. Las maestras ignoradas son activistas de la imaginación. Garcés, Marina, 2020, p. 66)

Soy la imagen, poso el deseo, que me despiertan y despierto: "Me vestí para escaparme con el otro marica" (Nano), "Me fotografio para existir" (Natalia), "ahora cuando subo a un escenario o poso ante una cámara sé que estoy reparando años de dolor en mi pasado" (Leo). Mi espectro adolescente me habla desde mi autorretrato con 16 años. En esa pose está contenida una relación de aquel presente con el futuro. Futuro que fue presente cuando entendí la imagen, que me enfrentó al pensamiento de entonces. Mi pose era real pero inconsciente y entendí el deseo (no dicho) de esa foto es ahora algo viviente... y es en el deseo y en el goce donde resignificamos las heridas.

Aunque sea doloroso, también sabemos que merece seguir intentando "intervenir activamente en la superficie de la ideología, levantar nuevas fantasmagorías que articulen cuerpos colectivos, que tracen otros flujos de deseos,

disgregando las masas donde las vidas no se encuentran (...) recurrir a la materialidad espectral (...) no se trata de lo que nos engaña, sino de lo que nos seduce” (Soto, Andrea, 2020, p.63).

*“**Hola, Leo, Manu** ¿cómo estáis? ¿cómo va? Yo bien, después de una minimisión, porque no me daba tiempo a hacer lo que tenía que hacer. Eh, sabía, sentía que era importante ir a la hora del patio y hablar con ellas. Hemos hablado en grupo y había confrontación de miradas. Paula estaba muy tensa y, después, ella y yo hemos hablado mucho. Bien, ella se ha sentido atacada, pues ehh... no le ha gustado ehh como se ha finalizado y a mí eso me hace y me obliga a reflexionar, porque pienso que es importante tener tiempo para la reflexión, un tiempo mínimo para compartir y para hacer una valoración. Vale la pena más que sobre tiempo que no que falte. Creo que ninguna nos hemos quedado a gusto con esta manera de acabar y menos cuando sabemos que después pueden salir cosas. Además, yo sí que siento la responsabilidad por algo que yo propongo con unas personas que yo propongo... es importante sostenerlas y tratarlas lo mejor posible. Yo pienso que es importante tener 20 minutos para el cierre y, después, nosotras debemos ser muy muy muy pedagógicas porque estamos en un contexto educativo. Por tanto, nuestras respuestas tienen que ser muy educativas. Yo, posicionamientos así en la calle, pues como un tío machista en la calle, le digo una cosa y en el aula otra. En esta situación también me planteo que ha de ser así. Para mí, siempre es un gusto porque siempre es un aprendizaje. Sabemos que cada taller es diferente y este ha sido así. Pero bien... ehh queda mucho camino por recorrer y más en posturas tan cerradas, pero que las tenemos que acoger y, sobre todo, las tenemos que gestionar y demás. Bueno, un abrazo muy fuerte para las dos y hablamos pronto para el taller de día 30.*

Gracias, muchos besos bonitas...”

(Transcripción de audio Maria)

6.2.1.c Discusión sobre la Variante 1

La espontaneidad ha sido uno de los pilares distintivos de esta primera variante. En primer lugar, a la hora de compartir sus opiniones, aunque fueran desde *unas malas maneras*, como en el caso del alumnado de FP Básica. De hecho, su espontaneidad es aquella que les permite quitarse las máscaras, poder entablar diálogos claros desde posiciones muy diferentes y sin veladuras del lenguaje políticamente correcto, en oposición a la realizada por el alumnado de FP Superior. En este sentido, la clase social -asociada no sólo al nivel económico, sino al capital cultural, a la idea de fracaso- es una de las variables a tener en cuenta en estas experiencias, como apunta bell hooks, recuperando a Rita Mae Brown:

La clase es mucho más que la definición de Marx sobre las relaciones respecto de los medios de producción. La clase incluye tu comportamiento, tus presupuestos básicos acerca de la vida. Tu experiencia —determinada por tu clase— valida esos presupuestos, cómo te han enseñado a comportarte, qué se espera de ti y de los demás, tu concepción del futuro, cómo comprendes tus problemas y cómo los resuelves, cómo te sientes, piensas, actúas.” (hooks, bell, 2004, p.36).

Por tanto, desde esa idea de clase o, mejor dicho, de la resonancia de ser fracasados, es desde donde se genera un vínculo entre los alumnos de la FP Básica y las facilitadoras. Así, desde el no juicio es donde pudo aparecer la vulnerabilidad de las masculinidades hegemónicas, a partir de esta misma variable clase y de fracaso, de la misma manera que apareció la vulnerabilidad de las facilitadoras en tanto error del cis-tema . En definitiva, cayeron las máscaras y se produjo el juego de mirada-cuerpo-contramirada entre nuestros cuerpos, produciéndose entendimiento (“Silencio. Uno hace un gesto de puños apretado y saca pecho: “ya, pero así son los tíos de verdad”; “Pues a mí no me da la gana de ser un cachas de esos. Es muy penoso y feo”; “Ah, ya veo por donde vais... lo que decía antes -señala a un compañero-: para desobedecer, hay que pensar”, varias voces de FP Básica”).

Desde la treta del débil (“somos unos fracasados”), los alumnos de FP Básica se dan -y tienen- más libertad de ser, opinar y reflexionar. De hecho, el fracaso -o la idea de perdedores- emerge como espacio de construcción de comunidad no identitario, pero también como el lugar desde el cual pueden mostrar la vulnerabilidad, indicar que “no lo

había pensado” y sorprenderse al contemplarse a sí mismo de forma paródica. Recuperando a Butler, se observa la citación de otros cuerpos, a la par que su propia agencia para mostrar así sus procesos voluntarios en las referencias elegidas.

De manera opuesta, la falta de espontaneidad provoca que actuemos como queremos ser vistos y, es en ese momento, cuando se puede producir un juego dialéctico en bucle de espejos distorsionantes, basado en la ocultación, a partir de la cual es muy difícil establecer diálogos sinceros.

Por otro lado, es importante destacar las formas y cuerpos que sentimos como amenaza (los cuerpos de la FP Básica frente a los de FP Superior) y las implicaciones en las prácticas pedagógicas. En este sentido, cuando tenemos las barreras subidas porque creemos que "este taller va a ser difícil", presuponiendo a esos cuerpos como peligro, suceden cosas mágicas derivadas de la no expectativa. Quizás, también ocurren por ese no reaccionar. De hecho, en los talleres en los que suponemos cierto bagaje académico y/o afinidad política, pueden surgir cismas intelectuales que no provienen de la experiencia propia del taller y que repercuten como proyectiles sobre nuestros cuerpos. Qué difícil es suponer, dentro del aprendizaje que hemos tenido, ver la amenaza en esos cuerpos de chica joven feminista, con ropa alternativa, únicamente porque se parece a nosotras. Por ello, es posible que tengamos que poner en práctica la desidentificación para no sufrir las consecuencias de esta proyección y no dejar la herida al desnudo, porque “cuesta ver lo que no pensamos” (Marisa, alumna FP Superior).

Por último, esta cita de Val Flores emerge como sanadora, a la vez que abre la sospecha constante hacia ese nosotrxs que tiene el peligro de formar un ellos, es decir, un enemigo perfecto:

(...) sobre el peso homogeneizador de la refundamentación de un "nosotrxs" absoluto que vuelve a cerrar la diferencia sobre sí misma mediante una nueva totalización identitaria. En este sentido, Chandra Mohanty en “Bajo los ojos de occidente”, expone la violencia epistémica que comprende la homogeneización de las experiencias de mujeres de distintos grupos étnicos y raciales en un proceso de colonización discursiva que acompaña procesos de dominación material y formas concretas de violencia. Este mismo proceso puede ser pensado cuando todas las lesbianas somos subsumidas en el colectivo de las “mujeres”, aunque estemos declarando frente a sus ojos que no lo somos. (Flores, Val, 2013, p.120).

A modo de conclusión reflexiva-confesional, una de las incomodidades que nos genera realizar la dinámica de *la parte por el todo*, es que se puede reproducir una especie de pasen y vean, una galería de monstruos perfectos del que las presentadoras del circo formamos parte. Por esta razón, se trata de una dinámica que solo hacemos si se establece la suficiente confianza con el grupo, aunque a veces el radar falla. A partir de la experiencia con el FP Superior, estuvimos dos meses sin hacerla, pues nuestra confianza quedó algo tocada. Por esa razón, comenzamos a realizar de forma más frecuente la variante 3, para que las participantes hablaran/miraran sus propias experiencias a través del lenguaje simbólico, sin poner nuestros propios cuerpos, desnudos como espejo. En este sentido, a veces hay que descansar y dejar de mostrar la piel, las entrañas y las *cookies*.

6.2.2. Variante 2

6.2.2.a Lucretia de Artemisia Gentileschi

Realizada en el IES Josep Font i Trias, situado en el municipio de Esporles, el 10 de marzo de 2021. Las participantes son 12 alumnos de 1º de ESO, siete chicos, cinco chicas y una chica fallecida recientemente, que está muy presente entre sus compañeras. Están acompañados por una profesora ausente y por dos facilitadoras de La Lioparda teatre (Leo y Manu).



Fig. 76 IES Josep Font i Trias, aula 1º E.S.O, Detalle Homenaje/despida a la niña fallecida y puerta del aula [Montaje]

Esporles es un pueblo que se encuentra muy cerca de la ciudad de Palma en el que destaca el alto poder adquisitivo de las familias que habitan en él.

De entrada, al llegar al centro, nos sorprenden las puertas peceras, ¿cuál es la función de los ojos de buey? ¿quién mira? ¿o vigila? ¿es curiosidad? ¿qué se puede ver? ¿a la profesora, desde el

Estamos en época covid: mascarillas, gel, esperas en el hall, muchos ojos que nos miran, pero los más incómodos son los de los adultos. Siento vergüenza. Me avergüenza como voy vestida; no parezco una profesora. No obstante, la ropa la he escogido muy conscientemente: se trata

pasillo? ¿o es un elemento para la comunicación entre profesorado?

El aula está vacía y nos ayuda a (des)colocarla. Veo otro mural, que también parece de despedida. Me acerco y, desde lejos, la profesora me dice “cáncer”. El escalofrío me paraliza justo cuando entran los alumnos, una de ellas se me acerca y me dice que era su amiga y que se ha muerto de cáncer. Yo, petrificada, balbuceo un “lo siento mucho” y un torpe “qué bonito mural de despedida”. Los papeles han cambiado: la adulta es ella y yo un bebé que apenas articula palabra. La profesora nos dice que si necesitamos algo, que ella tiene que hacer unas cosas, y, ante nuestra negativa, se va.

En ese momento, se sientan todos en semicírculo, los chicos a un lado y las chicas a otro. Pero hay una chica sentada encima de una mesa. Supongo que se debe tratar de la señalada por la profesora.

Preámbulo: Realizamos un sondeo de género. Se lo saben, están aburridos y nos lo hacen saber: “que sí, que un minuto de silencio, que si el 25N y el 8M” [varias voces]. Vamos a tener que ponerle mucha seducción a esta sesión porque están apáticos y cansados de estos temas. Una de nuestras estrategias es hablar en femenino plural al grupo durante toda la sesión. En muchas ocasiones, a los cuatro minutos, suele haber reacciones por parte de los chicos, pero esta vez no la hubo. No dilatamos la conversación inicial para entrar rápidamente en el juego. Al explicar que el espacio estético se convierte en espacio mágico con el bolígrafo. Realizo estatuas con el bolígrafo algunas acompañadas de un ligero movimiento y, desde fuera, van diciendo lo que podría ser: “un peine, una varita/espada, un teléfono, una lanza/avión, desodorante/cuchilla [risas], pito/tampón [risas].”

El significado que se le atribuye tiene que ver con la experiencia y esa experiencia está marcada por el género. Por ello, el bolígrafo en el sobaco para los chicos es un desodorante y para las chicas una cuchilla, de la misma manera que el lápiz entre las piernas es un pito o

de mi chándal favorito, con el que me encuentro divina, así que intento despejar mi pensamiento boicoteando. Sigue la espera el suficiente tiempo como para ver un mural de fotos y escritos de despedida a un chico joven, un adolescente de no más de catorce años. La piel se eriza con la muerte de los jóvenes. La profesora nos viene a buscar, nos señala el mural y nos dice que se trata de un accidente de moto. Nos conduce hacia su clase por pasillos repletos de adolescentes que nos miran y, además, nos advierte de que hay una chica muy violenta y que son poquitos por el tema covid.

En mi caso, la vergüenza se da ante mi yo ideal de profesora que, delante de los ojos de los otros adultos del centro, con mi chándal, no delate a mi verdadero yo.

un tampón. Por otra parte, la risa desvela incomodidades. La risa oculta la **vergüenza** y desvía la mirada a lo que ha sido el motivo de la vergüenza. El cuerpo da vergüenza: es fuente y representación de la misma. Actuamos con la vergüenza a partir de movimientos al taparnos la cara, ladear la cabeza, quitar la vista y girar sobre nosotras mismas (Ahmed, Sara, 2016) en un intento de que los otros testigos de nuestra vergüenza se despisten y no sea tan importante lo dicho o sucedido. Pero la vergüenza más dolorosa es la que se produce hacia una misma; una vergüenza entre el ser y la apariencia y lo no dicho. Pareciera banal o chirriante la asociación que haré a continuación, pero la vergüenza de los pelos o de menstruar puede ser tan paralizante y dolorosa como la de ser golpeada. La vergüenza ante el propio yo ideal de una misma es la que se hace insoportable y cada contexto es el que marca la diferencia con los dolores de cada una. La vergüenza, además, como facilitadoras es un aparato medidor socio-cultural: dónde y qué, como grupo (aula), ponen la importancia del ser y parecer.

Es un instrumento de socialización porque transmite la normatividad en forma de conducta, expectativas, ideales... Por eso es un arma educativa tan poderosa como peligrosa. Va más allá de la ley o de la regulación porque actúa de manera íntima y pública al mismo tiempo. (Garcés, Marina, 2020, p.41)

En este sentido, la depilación es una ocultación del cuerpo que no se adapta a los mandatos sociales ni a los modelos de la feminidad, de la misma manera que todos los dispositivos para la menstruación son también formas de ocultación: que no se vea (no chorreamos), que no huela (compresas antiolor), que no se note (compresas ultrafinas/tampones/copas) y que no se nombre (“para esos días”), justificadas todas en la higiene corporal y social.

Siempre hay una relación de poder que aparece tras la vergüenza, la propia necesidad de ese vínculo, de ser aceptadas en la comunidad “nos hace sentir la vulnerabilidad que nos constituye bajo la

La vergüenza hace que caiga la distancia filosófica entre el ser y la apariencia: “La vergüenza no se queda en lo que he hecho, en lo que ha pasado, habla dolorosamente de lo que soy. Mi vergüenza se lee en los ojos del otro, pero se siente en lo más íntimo y profundo de mi ser, que de alguna manera se encuentra negado” (Garcés, Marina, 2020, p.40) Indica Garcés que la vergüenza se educa en tanto que son/somos en relación a las maneras de prestarnos atención: no todo nos da vergüenza, pues la tensión se produce entre lo que somos, lo que ocultamos a través de apariencias y/o lo que nos gustaría ser. En este sentido, Garcés aboga por la idea de la vergüenza como vínculo entre la apariencia y el ser, acerca la distancia de ficción y realidad -en tanto verdad- que, cuando hay vergüenza (propia o ajena), lo que aparece ante los demás pone en jaque la verdad de lo que soy; me hace aparecer y, ante los demás, finalmente sí soy lo que parece.

forma de supeditación o necesidad de la mirada acogedora del otro (...) la vergüenza actúa sobre la necesidad del vínculo” porque “¿Qué vergüenza podría sentir un ser plenamente autosuficiente?” (Garcés, Marina, 2020, p.43). La interdependencia grupal, como ya veremos en este grupo, está absolutamente mediada por el género: ellos, con la necesidad de que se les reconozca la superioridad física, en tanto está en juego su ser hombre bajo la apariencia de cuerpos prepúberes de niños; ellas, por resignificar su apariencia y acercarla a su ser.

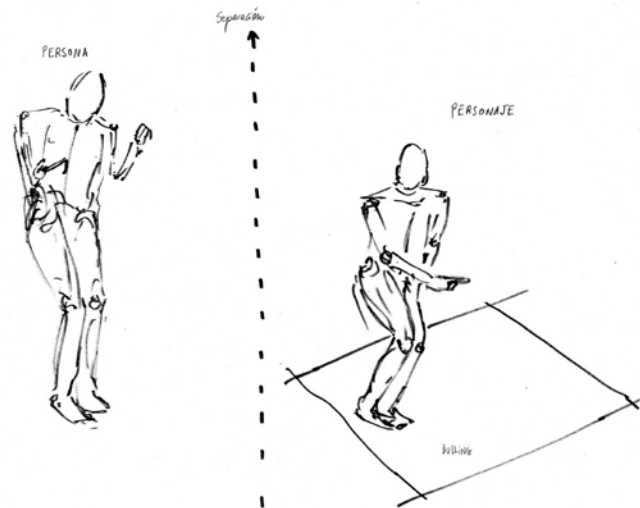


Fig. 77 Espacio estético: de persona a personaje [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

La importancia del espacio estético es fundamental para diferenciar persona de personaje, ya que cuando estén ahí dentro no les llamaremos por sus nombres porque dejarán de ser ellas para ser un personaje. De hecho, los que estamos fuera los nombraremos por el color de los zapatos o de la camiseta, evitando ponerle un género a través del nombre. Se necesita de esa distancia porque encarnan ciertos personajes y no siempre son fáciles de sostener delante del grupo-clase... ni a veces ante una misma.

Introducción: “pero os habíamos dicho que iba a ser un taller de teatro y estamos [bla bla bla] ¡Vamos a jugar!”. Como si de una cámara lenta se tratara, se van levantando de la silla pero la cara se mueve a en tiempo/espacio compartido con nosotros y nos regalan muecas con la boca y ojos que se mueven cómplices entre ellos/ellas. La chica sentada en la mesa no se mueve y mira para otro lado. El resto ha formado un círculo entendiendo nuestro lenguaje corporal: brazos cruzados en el pecho y otros brazos cruzados a la espalda. Les tiramos una pelota imaginaria y van a cogerla. En teatro -como en danza, en fútbol o artes marciales- se habla de tener un cuerpo disponible, preparado, pero no estresado. Entramos en pulsación con el paso del grito **samurai**: escucha grupal,

disponibilidad. A través del juego, se intenta ir a una unión del pensar/sentir/hacer que se consigue a través de la pulsación -el ritmo del corazón- y con la exhalación. Cada vez que hacemos *HA*, se sueltan tensiones (Mercedes Boronat, Mercedes, comunicación personal, 2020). Estamos en la oración del cuerpo para programarlo (Oliver, Maria Antonia, comunicación personal, 2020), se van soltando vergüenzas a través de la equivocación y la risa colectiva. El samurai busca la espontaneidad y ésta aflora cuando nos equivocamos. No hay nada más interesante que ver el tic/reacción de cada persona cuando se equivoca. Vamos metiendo normas al juego y les hacemos partícipes de crearlas a partir de una propuesta de un gesto y sonido. El miedo y los nervios iniciales van desapareciendo, pues apartan la idea de hacer el ridículo y se da el espacio de juego. La chica que está sobre la mesa se incorpora y hacemos la última ronda.

Y realizamos el **Camina Stop**. Juego a tope, sudamos, reímos, arriba, arriba, arriba, arriba -les hago hacer una coreografía de saltos como si estuvieran en una disco-, acelero, les confundo. Lo hago mal para que me copien; lo hago bien; me acerco mucho a uno. Nos reímos, se ayudan.

El intentar hacer el *link* con la desmecanización de los pensamientos les cuesta mucho, pues se quedan en cosas fisiológicas. Finalmente, ponemos nosotros el ejemplo del baño: cuando vamos a un baño, no pensamos que estamos leyendo una imagen que es un monigote con falda. Aunque yo me identifico como mujer aunque no lleve falda, igualmente tengo que entrar ahí. Lo hacemos sin pensar, ¿no? Una chica lo ha entendido y comenta que sí que es como lo de llevar faldas o el pelo largo, mientras que un chico le dice que él lleva el pelo largo y la chica calla: “La actitud sumisa que se impone a las mujeres (...) se basa en unos cuantos imperativos: sonreír, bajar la mirada, aceptar las interrupciones, etc.” Bourdieu, 2007, p. 44).

Nudo: Por grupos, se les entrega por escrito una situación real vivida (o bien por parte de las facilitadoras o su entorno o bien compartida por otras participantes en otros talleres). Deben realizar una composición escultórica a modo de *tableau vivant* pensando en qué necesidades y qué miedos tiene el personaje que encarnan.

Ponemos como ejemplo una situación de conflicto en la que una persona está comiendo pipas y otra viene y le riñe mucho. Posteriormente, usamos nuestros propios cuerpos para que entiendan cómo se construye la imagen. En este sentido, indicamos que hay dos opciones: por un lado, se puede hacer sumatoria, es decir, una persona entra en el



Fig. 78 Ejemplo escultura-conflicto
[fotografía de profesora]

espacio, hace su escultura, mientras que la otra la completa y así sucesivamente; por el otro, si alguien tiene una idea concreta, puede modelar los otros cuerpos y situarlos en el espacio. Es importante no hablar e intentar construir la escena desde el lenguaje corporal. Cuando tenemos hecha la escena, se tienen que preparar los personajes. Para ello, aconsejamos pensarlo sin romper la composición: reflexionar sobre qué miedo y qué necesidad tiene cada personaje en relación a la escena. Por ejemplo, la persona que come pipas tiene la necesidad de estar sentada en la calle porque en casa no tiene espacio, pues en ella hay mucha gente, y tiene miedo de que le peguen y se lo digan a su madre. El otro personaje tiene la necesidad

de que se respeten los espacios comunes y le escuchen. También tiene miedo de que su perro se coma las pipas porque es alérgico; ya tuvo que llevarlo al veterinario en una ocasión y casi se muere. Los grupos se realizan, de forma aleatoria, a partir del 1, 2, 3, 1, 2, 3, etc.

Grupo 1:

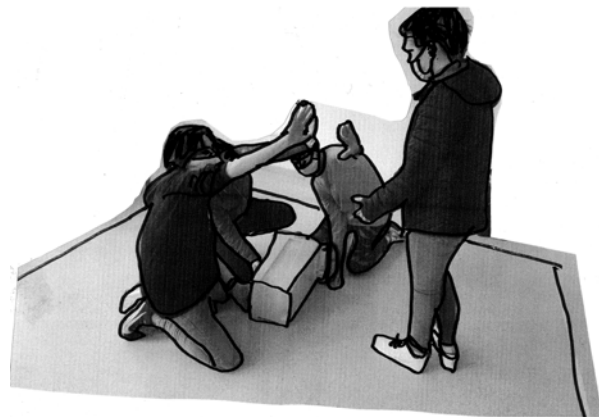
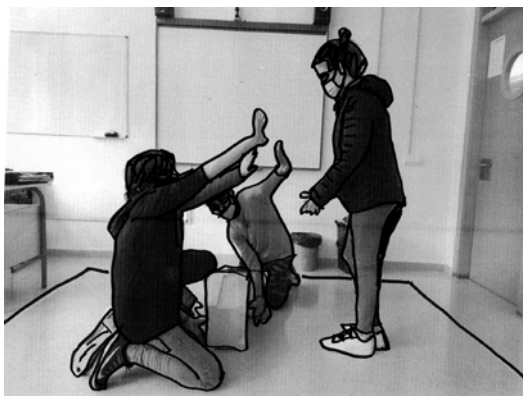


Fig. 79 Tableau vivant grupo 1 [fotografías intervenidas]

Como se ha indicado, las estatuas no pueden hablar. Lo importante sucede fuera del escenario, entre las espectadoras, que hacen una lectura de la imagen a partir de lo que sienten y les mueve: “son un grupo de amigos y a ella no le dejan jugar”; “igual es nueva y por eso no le dejan” y “no, no, no. Ellos están cogiendo algo y ella quiere cogerlo y no le dejan” [varias voces].

Les pedimos a las estatuas que hagan un movimiento rítmico como si fuera un *gif*, a ver si nos dan más pistas. Con este, queda claro que se trata de un hecho pesado y que al otro personaje no le dejan. Una chica dice "ya lo sé: es algo que pesa mucho y, porque ella es una chica, no le dejan cogerlo".

Posteriormente, les pedimos que digan una frase, palabra o sonido cada uno que represente la escena y se produce un coro de voces alterno: "no, tú no puedes", "tranquila, si nosotros te lo hacemos...", "esto pesa muchísimo" o "es mi lavadora y yo puedo moverla".

Acto seguido, las chicas se remueven en la silla y resoplan silenciosamente. Lanzamos la pregunta de si esto ocurre en la vida diaria y, por una parte, contestan que sí y, por otra, que no. También les preguntamos qué sienten cuando les pasan situaciones similares: "Pues da mucha rabia" [chica] y se inicia un debate, sobre todo liderado por los chicos en los que justifican que las mujeres son más débiles, que no pueden coger tanto peso y que, además, le están ayudando. Las chicas se van callando y el debate comienza entre los actores, en el intento desesperado de ella por coger la lavadora y del resto por hacer que no la toque. Ella desiste, de la misma manera que las espectadoras lo han hecho. Hay tres chicos -que están fuera del espacio escénico- que insisten en que solo la están ayudando. Metemos nuestra voz en forma de pregunta: "¿Cómo pensáis que se siente este personaje?". En este momento, continúan los mismos hablando y diciendo que, científicamente, está demostrado que los hombres son más fuertes que las mujeres, que es una cuestión de genética: "contemplar a los hombres y a las mujeres como eficientes ficciones performativas y somáticas convencidas de su realidad natural" (Preciado, Paul, 2008, p.262).

Sorprende ver como unos cuerpecitos diminutos están diciendo estas palabras al lado de chicas que ya se han desarrollado en su mayoría y parecen mucho más mayores que ellos. Les pregunto si yo no soy más fuerte que ellos, realizando un micromovimiento incómodo: "Ya, pero tú eres mayor", "Ahhh, entonces la fuerza física no solo tiene que ver con el sexo, sino también con la edad. ¿Y con qué más cosas tiene que ver?" Las chicas se han quedado mudas, están conteniendo un cabreo que no alcanzamos a entender, ¿por qué no hablan? Y, al fin, sale el tema, el fútbol: existe una guerra abierta, en la que van -o ya han- perdiendo las chicas: no les dejan jugar al fútbol.

Messi -el nuevo mesías- "era pobre y consiguió brillar. Las chicas tienen una

fisonomía que les impide jugar tan bien como los chicos” (alumno)

Hay mucha pasión en la forma de hablar, incluso emoción, del fútbol. Están defendiendo un hecho concreto y se sienten vulnerables. De hecho, a uno le tiembla la voz y mueve la cabeza de lado a lado todo el rato, mientras nosotras intentamos limar la polaridad determinista de su verdad científica sin saber reconocer las desigualdades estructurales y que esos mismos comentarios pueden hacer daño. Usamos la primera persona porque, tanto Leo como yo, vivimos los tiempos en los que no te dejaban jugar al fútbol o, más sutilmente te elegían, la última o te ponían de portera. Así se “legitima una relación de dominación inscribiéndose en una naturaleza biológica que es, en sí misma, una construcción social naturalizada” (Bourdieu, Pierre, 2007, p.37).

A esta resistencia no la encaramos, pues intentamos acompañar al grupo entendiendo que se trata de un límite que no les apetece habitar, así que continuamos con el grupo 2, sobre todo por prestar atención a la otra mitad, el grupo de chicas que habían optado por la estrategia de un gesto rígido y de no mirarles. De hecho, ese silencio se había convertido en más ruido que las palabras mencionadas defendiendo el determinismo biológico. Pero nos preguntamos ¿Qué peligro hay en que las chicas jueguen al fútbol? ¿Por qué tanta justificación, hay un peligro de contaminación? Las prohibiciones dan cuenta del orden social establecido.

Grupo 2:



Fig. 80 Tableau vivant grupo 2 [fotografías intervenidas]

*Situación proporcionada al
alumnado grupo 1:*

“Una chica ha comprado una lavadora, y le pide a sus colegas (chicos y chicas) si le ayudan a ir a buscarla. Cuando llegan, el hombre que se la vende solo se dirige a los chicos que han ido con ella. Tanto el vendedor como los amigos no dejan que ninguna chica coja la lavadora porque son demasiado débiles”.

“Es *bullying*, le están insultando porque no viste igual y su amigo le defiende. Igual lleva una camiseta rosa o tacones... quizás es por con quien se junta. A lo mejor, ese chico es homosexual: igual no es un machote y llora.” (varias voces)

Activamos las estatuas: “Nenaza, maricón”, “no es para tanto”, “por qué me insultan si yo no he hecho nada”.

“¿Esto pasa?” (facilitadoras)

“Sí, pero no son las chicas las que insultan por maricón. Normalmente, es al revés: son las chicas las que les defienden y van con ellos.”

“¿Y por qué se hace extraño que sea un chico el que le defiende?” (facilitadoras)

“Porque te lo llaman a ti.”

Hay muchas marcas de diferenciación en este grupo: la apariencia, a través de llevar una camiseta rosa siendo un chico, sigue siendo un problema porque el problema es parecer una chica y, de esta forma, se transforma la feminidad en insulto. Si las chicas son científicamente más débiles, ¿quién quiere ser una chica? ¿Cómo afecta a la construcción de la subjetividad?

En este sentido, cómo afecta a los chicos la idea de no poder mostrar su vulnerabilidad puede estar vinculado con el enfado, en relación a lo del fútbol: las emociones se cubren unas a otras, mientras que las ganas de llorar se tiñen de enfado. La identidad de la masculinidad hegemónica se estrecha en el que el tabú de lo que es lo femenino y el estigma de no ser un hombre se contagia... Qué difícil es modelar la propia subjetividad en las ideas binómicas identitarias de ser un hombre o no serlo, de ser heterosexual o homosexual, con las categorías identitarias en tanto fijas e inamovibles, tanto con los nuestros o como con los otros.

Situación proporcionada al alumnado grupo 2:

“En Marc és un noi corrent, ni molt alt, ni molt baix; ni molt gras, ni molt prim; ni molt fort, ni molt fluix; ni de suspensos, ni d’excel·lents. Aquest any els nois més populars de la seva classe s’han obsessionat amb ell: l’insulten dient-li “maricón” o “nenaza”, i li fan bromes de mals gust. En Marc té algunes amistats, però tot això l’està començant a afectar. A més, mai ha arribat a plantejar-se si li agraden els nois o no”.

El tabú es una práctica de codificación espontánea que establece un vocabulario de límites espaciales y señales físicas y verbales para cercar las relaciones vulnerables. Amenaza con peligros específicos si el código no es respetado. Algunos de los peligros que sigue el quebrantamiento del tabú extienden el daño indiscriminadamente a través del contacto. El contagio temido extiende el peligro de un tabú quebrado a toda la comunidad. (Douglas, Mary 2007, p. 12).

La regulación social, en tanto que somos vigilantes los unos de los otros, así como también practicamos una rigurosa autovigilancia, y la vulnerabilidad de la misma construcción binaria que hace que se defienda a sí misma a través de mecanismos de vínculos emocionales que conforman al ser y su existencia: la vergüenza, el miedo y el contagio.

La lgtbifobia tiene la particularidad de que no solo las personas lgtbiq+ la sufren, ya que no sólo está penalizado serlo, sino también parecerlo (Pichardo, Jose, 2019).

Grupo 3:



Fig. 81 Tableau vivant grupo 3, [fotografías intervenidas]

“El gesto como forma que reconfigura el silencio: no hablar a la vez que se habla. Porque cuando el lenguaje deviene acto, y se materializa a través del cuerpo, normalmente, dice más de lo que pretende decir.” (Garbayo, Maite, 2016, p. 214).

Para la composición corporal de esta escena, quisieron ponerse los chicos en el papel protagonista de Carla y a las chicas ponerles en el papel de los chicos que piropoaban. Cuando me acerqué a preguntar si me enseñaban la imagen, vi que una de

ellas, María, respiraba fuerte y movía la cabeza con desaprobación. Al preguntar qué sucedía, me dijo que ella no quería hacerlo de esta manera porque no tenía sentido. No supo explicar el porqué y dejó un silencio como final. Les propuse que la hicieran al revés: que de protagonista se pusiera una chica y que luego, con el grupo, probaríamos esta propuesta inicial. María se tranquilizó, pero ellos se agitaron, pues se sentían incómodos haciendo ese papel. Hablamos de lo difícil que es hacer papeles que no nos gustan, pero que no se preocupasen porque no eran ellos sino unos personajes, que se buscaran un nombre, una edad, unas aficiones, etc. y así construirían mejor la distancia entre ellos mismos y el personaje (se trataba los mismos chicos que con el fútbol se habían puesto muy nerviosos).

Lectura de la escena:

“Se están riendo de ella. Dos niños le miran el culo porque no cumple con los estereotipos. Hay miradas traviesas que avergüenzan a la niña” (Juan).

“NO, la están agobiando. Están en la calle y ella va al cole porque lleva la mochila y los chicos son más mayores” (Marta).

Activación de la escena (palabra o frase):

“Guapa... fiu, fiu, ven aquí. Silencio. Buf que suena, frenado por la mano en la boca.”

La protagonista, cuando ha tenido que decir la frase o palabra, no ha podido. Se le ha hecho un nudo en la garganta y ha realizado un micromovimiento de negación (a ellos les cuesta mucho aguantar el personaje y se ríen para distanciarse y volver a ser ellos mismo). El silencio es una de las mayores potencias que ocurren en la acción artística, al igual que en la música o en una composición pictórica, el vacío es consustancial a la composición. Hay imágenes que me exceden por su capacidad comunicativa y que me despiertan una emoción, un dolor, me hacen viajar y me *con_mueven*. No son

Situación proporcionada al alumnado grupo 3:

Cada dia quan na Carla va cap a l'institut es troba amb un tipó que l'espera al mateix cap de cantó de sempre. Cada dia l'home espera que na Carla passi per davant d'ell. Cada dia la mira lascivament, com camina cap a l'institut. Cada dia li diu d'una manera molt desagradable "guapa", "nena", "bonica". Cada dia més na Carla té por d'anar a l'institut, por de trobar-se a l'assetjador.

imágenes sutiles o de gran calidad estética (estamos en un aula y el fondo es una pizarra), pero “la idea de la sutileza y la calidad estética la hace políticamente menos eficaz” (Barthes, Roland, 2009, p. 31) o como indica Danto “la belleza trivializa” (Danto en Huerta, 2021a, p. 114).

Aquí no hay belleza, hay potencia e, igual que a mí, movilizó al resto. Se estableció un diálogo entre qué miedos podía tener el personaje principal, qué podría hacer en una situación como esta, en la que existía una diferencia de edad entre los que “piropeaban” y la protagonista, así como qué estrategias, desde la defensa feminista, se podrían realizar. El relato pasó a ser en primera persona, por parte de las chicas, y probamos en la escena alguna de las posibilidades: “correr, gritar, darle un tortazo en la entrepierna”, “ir donde esa señora y decirle lo que me está pasando”, “escribir un mensaje a mi madre”, “coger las llaves y ponerlas en la mano como arma de defensa” o “hacer como que hablo con alguien por el móvil”. Todas las chicas presentes, de primero de ESO, es decir, de doce a trece años, habían tenido alguna experiencia parecida.

¿Cuál es **el miedo** que tiene ese personaje?

“Que la violen, la secuestren y la maten” (volvemos a las niñas de Álcasser, pero veinte años después). El mito de la violación a manos de desconocidos, cuando las violaciones ocurren en el 86,43% de las veces con conocidos (datos en España Amnistía Internacional 2018), no deja indiferente a la crítica de la visualidad y a la gran cantidad de producciones filmatográficas en las cuales se castiga a las mujeres por ir solas de noche. Es el mito que regula los espacios públicos: la noche no solo para las mujeres, sino para todos aquellos cuerpos que se salen de la norma: la violación que no es violación porque los conoces, la violación correctiva -merecida-, la violación en manada porque no te resististe. ¿Podría ser el uso masivo de la representación de la violencia sexual un mecanismo de control de la

Cuando te violan y aun te quedan doce años para leer Teoría King Kong

Tenía 15 años, No saber qué ha pasado, no poder ponerle nombre. Lo podría haber evitado. Me reencuentro con mi exnovio en una habitación de hotel. Marta (Mendicuague) duerme en la cama de al lado. Podría haber chillado, pero la vergüenza de que me hicieran eso, que la gente lo supiera era superior. ¿Y si lo merecía? En silencio, aguanto el dolor, pero la herida queda; el dolor físico se pasa, pero los pájaros anidan.

La culpa que nos impusimos y nos impusieron; la culpa con la que cargamos por años: estábamos sucias, traumadas condenadas a no disfrutar del placer sexual, pero mira escuchando:

Resistencia desde la experiencia:

Experiencia propia

<https://soundcloud.com/masasagujereadas/intento-1>

subjetividad, que configura los límites espacio-temporales que se pueden habitar?

En ese momento, probamos lo que querían realizar los chicos del grupo y cambiaron los personajes. Fue contundente que el tipo de violencia sería otro, no de corte sexual.

Un chico de los que estaban fuera visiblemente incómodo, dijo que solo estaba haciendo piropos, que ella igual llevaba ropa provocativa. Acto seguido, estalló del todo la aparente sumisión contenida, que tomó forma de monólogos apasionados, uno detrás de otro, indicando que la responsabilidad no es suya, sino de lo que se están pasando con ella, que ella se pone la ropa que le da la gana y no se la pone para otros, sino para ella misma.

Los piropos, aunque se crean inofensivos, esconden un miedo real. Desvelar ese miedo y hacerlo colectivo ayuda a entender que estructura se esconde tras esa supuesta inofensividad.

Es importante, en estos casos, estar atentas a las vulnerabilidades, porque los chicos sienten que están siendo atacados y colocados en el lugar de los agresores. Además, a los hombres también los violan, pero no aparece en las películas, solo si eres negro, pobre, trans o maricón. La estrategia de los aliados es fundamental, pues si en “el grupo de los que hacen los piropos, hubiera uno solo que dijera esto es una mierda, podrían generar la chispa de cambio” (Alba).

Así pues, los aliados son fundamentales, a la vez que los testigos. En este sentido, son los que más posibilidades tienen de transformar esta situación.

Finalmente compartimos que esta historia nos la contó una chica de otro instituto que no sabía qué hacer en esta situación que vivía diariamente y tenía miedo. En ese momento, alguno de los chicos se sorprendió.

June Jordan

https://www.podomatic.com/podcasts/masasagujereadas/episodes/2013-12-16T03_43_55-08_00

Génesis (Manuela Acereda)

<https://soundcloud.com/masasagujereadas/genesi34a>

Fóllame Despentés, V

<https://soundcloud.com/masasagujereadas/follame>

Situación proporcionada al alumnado grupo 3:

“Cada dia quan na Carla va cap a l’institut es troba amb un tipo que l’espera al mateix cap de cantó de sempre. Cada dia l’home espera que na Carla passi per davant d’ell. Cada dia la mira lascivament, com camina cap a l’institut. Cada dia li diu d’una manera molt desagradable “guapa”, “nena”, “bonica”. Cada dia més na Carla té por d’anar a l’institut, por de trobar-se a l’assetjador”.

Por un lado, es importante destacar cómo estas experiencias posibilitan el diálogo de temas que no se suelen hablar y que, desde una charla o pregunta, no se darían. Además, cuando se trabaja con el cuerpo, afloran posiciones al borde, en el margen de lo políticamente correcto, pero ¿son irrefrenables desde las prácticas corporales? Por otro lado, es interesante en sí misma para la investigación pensar en qué temas salen en relación a qué normas y sistemas de regulación/sujeción de los cuerpos y a quiénes afectan.

El Teatro de las Oprimidas es un proceso estético de investigación que valora la perspectiva subjetiva de los problemas para explicar la complejidad de situaciones vividas, al mismo tiempo que prioriza la contextualización del problema para revelar los mecanismos de opresión. (Santos, Bárbara 2020, p.178)

De esta forma, con estas metodologías que parten del Teatro de las Oprimidas, se trabaja la imaginación colectiva y especulativa pero también la imaginación política y operativa, capaz de generar nuevas narraciones que abran nuevas posibilidades de pensar y sentir el presente y moldear el futuro. (Lepectki, Braidotti, Haraway, Anzaldúa)

Desenlace: “Divertido”, “Interesante”, “Hemos hablado de cosas que nunca hablamos”, “El tema del fútbol me ha molestado”, “dejo prejuicios...” [varias voces]

La profesora ha entrado en el aula durante los últimos diez minutos. Quizás, su no presencia haya posibilitado mayor libertad a la hora de visitar zonas incómodas. Por otro lado, esa chica violenta sobre la que fuimos avisados, ¿quién era? Las prácticas artísticas como metodologías educativas aportan espacios y lenguajes que las personas que suelen ser marginales en otro tipo de aprendizajes en estas brillan.

6.2.2.b Encaje de bolillos/La toma de la Bastilla

Realizada en el CEIP Puig de na Fàtima, situado en el municipio de Puigpunyent. Las participantes son 25 alumnas, 12 chicos y 13 chicas de 6º de primaria, acompañadas por dos profesoras. El taller se realiza en el Teatro del Pueblo, con tres facilitadores de La Lioparda teatre (Leo, Nat y Manu).



Fig. 82 Presentación web de la escuela, fotografía patio de la escuela y plaza donde se encuentra el teatro, [fotografías internet]

Es el segundo taller del día, pero nos cambian de espacio: del comedor del CEIP vamos al Teatro del Pueblo, que se encuentra a poca distancia del colegio. Hay cierto caos organizativo, ya que para este segundo taller esperamos en la plaza hasta que llegue el alumnado de sexto junto a la profesora.

Finalmente, llegan dos profesoras con los alumnos y entramos en el espacio teatral. Las dos profesoras que acompañan al grupo nos preguntan si necesitamos algo y se sientan en unas sillas. No hay sillas para todas: el resto del alumnado imita a las profesoras y se sientan en las sillas y otras, *las lentas*, se sientan en el suelo. Las lentas, las que ya asumen que no tienen silla y que, quizás, hayan reformulado con un *yo no necesito silla*, eran de esos alumnos que son invisibles en las aulas. Con estos actos, ya nos estaban comunicando muchas cosas sobre sus cuerpos: sus gestos silenciosos, disimulados, así como también gestos anchos y gritones. Todo fue un preámbulo de lo que ocurriría en el taller.



Fig. 83 Inicio taller, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Puigpunyent, un pueblo entre montañas verdes en el que no sobresale un edificio, todos cortados por el mismo patrón, pues son chalets de nueva obra de esos que parecen cajas acristaladas que combinan hormigón, blanco, árboles y un trocito de azul piscina que asoma. También hay possessions, de las “de toda sa vida” reformadas y/o conservadas como si no pasara el tiempo. Es uno de esos lugares de la Sierra de Tramuntana que no son para nosotros y que, ni siquiera por despiste, apareces ahí. Es la idea inconsciente de los lugares que nos pertenecen y los que no, donde ser extranjera de tu propia tierra, porque aunque Leo y Natalia han nacido aquí¹⁶, no son de aquí. Imagínense mi castellano (de Castilla, aquí: mi castellano catalan, allí), melodía de extranjería imperialista. Aprovecho ahora que no me oye nadie para susurrar el miedo que me da que me riñan por hablar en castellano. Hay miradas como cuchillos y yo les quiero contar que no tengo fluidez

¹⁶ El foraster y el mallorquín, la identidad exclusiva de ser de aquí que no tiene que ver con el nacer aquí

Hablan mucho, están nerviosos: son las últimas horas del día escolar y, además, fuera del espacio aula. Oímos que dicen samurai, pues el grupo de 5º les ha hablado del taller. Por tanto, algunos ya intuyen que ocurrirá. Mientras, las profesoras están como que no están.

Se produce una lluvia de ideas sobre el género: “masculino: azul, coches, deporte, pelo corto” vs. “femenino: niña, rosa, falda, muñecas, maquillaje”.

“Por mi pelo, me han confundido con una chica (...). Me hace sentir raro, cabreado” (Carlos)

“La androginia genera incomodidad en los que miramos porque es difícil de clasificar” (Leo).



Fig. 84 Espacio estético, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

a la hora de hablarlo, que me muero de vergüenza por hacerlo mal, que no es falta de compromiso con la lengua, ni son excusas al hablar de mi imposibilidad de aprender lenguas, del bloqueo tartamudo, de mi oído creativo que no da una. Miedo y vergüenza porque, además, se asocia a la lógica imperialista española sobre la que se esconde una ideología. Esta voz late por todo mi cuerpo en lugares como este, donde el colegio público, por su apariencia, instalaciones y habitantes, bien podría ser privado. Se respira un aire a neorruralidad y educación libre que tan solo un par de forasters contaminaban. Un colegio que trabaja en valores y “con las manos”, donde la homogeneización de los alumnos es total; som d’aquí, tios blancos mallorquines de varias generaciones. Aunque sobresalen algunas marcas de forasters, como la sonrisa cómplice en el intercambio de castellano. Tenemos miedo de que las profesoras tengan

Y yo, que pensaba que era una chica bollera, de las que estamos acostumbradas a que nos confundan con un chico. Lo confundí por el corte de pelo, hice una mala lectura de género, alteré los códigos genéricos en relación al pelo y, desde ese acto inconsciente pero absolutamente encarnado, miré a una bollera que había repetido curso, una especie de bollera de estilo de los 90 (Justine Frischmann la cantante de Elastica o una Kristen Sterwar). Tras su acto de habla (Austin, 1955), su cara y estilo se me transformaron en un chico de su edad. La plasticidad del género desde el que mira cuando hay un error de lectura parece que el cuerpo/lienzo del mirado se transformara a modo de alucinación triposa y se recoloca otra vez. Este ver lesbianas por todas partes tiene mucho que ver con las identidades paródicas de Butler (2007): bajo mi mirada, muchos hombres mayores cis son hombres trans*; otros se me antojan *drag kings*; veo lesbianas, muchas y también *drag queens* en esa feminidad de *eleganza extravaganza*. Mi punto de referencia, mi marco de inteligibilidad, mi perspectiva es lo desviado. Mi sistema de referencia no es lo recto (*straight*), sino lo curvo, desviado o torcido. Así, cuando miro, es también una autoreferenciación a mi mundo, a mi experiencia. Mi origen es lo raro, no sin antes haber hecho un proceso de desidentificación, de no reconocerse en el marco que se me daba. “La desidentificación es una condición de emergencia de lo político como posibilidad de transformación de la realidad”. (Preciado, 2008, p.84).

Por tanto, cuando la mirada se ha desidentificado de lo binario, ya no puede ver un original, sino que ve la parodia misma que es el original, aunque corriendo el peligro de construir un otro original curvo. Lo que tiene la curva es que puede pasar sobre sí misma y generar cruces, con lo que sería su estrategia para no crear un original.

discursos biologicistas transexcluyentes porque, cada vez más, están invadiendo los equipos de coeducación de los centros educativos. De hecho, la profesora que nos ha contratado nos ha hecho saber que es feminista y del equipo de coeducación. Realizamos un taller en el comedor del colegio con quinto de primaria, del cual, lo más destacable fue una niña que se sentaba con los niños y este hecho fue señalado por las niñas como rasgo diferenciador hacia “ella” que, al final del taller, después de haber hablado de género, de diferencia, del insulto del grupo, nos dijo que nos entregaba su corazón. La nota menos dulce nos la dio la vigilancia, con interrupciones y conducción del discurso del alumnado por parte de la más, están

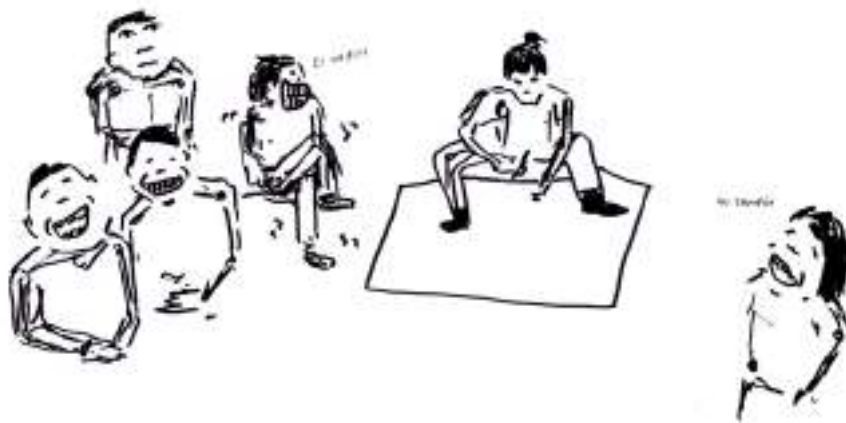


Fig. 85 *Esto no es un boli,*
[Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Varios segundos de incomodidad. Risas, cambios bruscos de posición, seriedad entre ellos. Timidez y miradas entre ellas: “es un pito” o “es un tampón”, siempre tiene un cuerpo/género asociado a la lectura. Una subjetividad encarnada que condiciona el significado del mismo significante. Hablar de la menstruación es todavía un tabú: los fluidos corporales -y más los feminizados. se consideran sucios, impuros. Se oye un “qué asco” del que luego nadie se responsabilizaba. Es el eco de suciedad y el sentimiento de vergüenza (la idea de vergüenza está desarrollada en la experiencia *Vulneraria, variante 2*, del IES de Josep Font i Trias).

Introducción:

Al invitarles a levantarse para jugar, comienzan a descalzarse. No todos, pero sí muchos. Los que no lo hacen, nos preguntan si es obligatorio descalzarse, a lo que respondemos que cada uno haga lo que quiera. De hecho, yo no me voy a descalzar. Descalzarse. Quitar-se los zapatos. En clase. En el teatro. ¿Qué quiere decir quitarse los zapatos, ponerse cómodo, como en casa? ¿Es interpretada como una práctica de libertad? Y, si es así, ¿quién la realiza? Se trata de un hecho en lo cual me he fijado porque siempre me sorprende la gente que se quita los zapatos o que saca su pie de la chancla, pues he sido educada en que es indecoroso para el espacio público, que puede hacerse en el privado o íntimo, donde no molestas a los demás. No sé si es que tenemos diferentes reglas o si son las mismas reinterpretadas, es decir, que implicaría a quién pertenece el espacio público. Si el espacio público me pertenece, entonces me siento cómodo y, por ende, como en casa y me descalzo. En ese momento, me viene la voz de mi abuela María reflexionando sobre qué y quién puede hacer esto o lo otro delante de los otros y como ahora se rompen los pantalones cuando antes hacíamos virguerías para que no se notase que eran viejos. Si bien es cierto que las clases de danza y algunas de teatro en horario extraescolar se realizan de forma descalza, nunca antes en ningún taller se había descalzado ningún alumno, fuera en el espacio que fuera. Así, sin resistirme a enlazarlo con la clase, además me

invadiendo los equipos de coeducación de los centros educativos. De hecho, la profesora que nos ha contratado nos ha hecho saber que es feminista y del equipo de coeducación. Realizamos un taller en el comedor del colegio con quinto de primaria, del cual, lo más destacable fue una niña que se sentaba con los niños y este hecho fue señalado por las niñas como rasgo diferenciador hacia “ella” que, al final del taller, después de haber hablado de género, de diferencia, del insulto del grupo, nos dijo que nos entregaba su corazón. La nota menos dulce nos la dio la vigilancia, con interrupciones y conducción del discurso del alumnado por parte de la profesora feminista, quien además al finalizar el taller, nos hizo sugerencias de lecturas y algunas modificaciones en la práctica de nuestro trabajo. Dedicarse a la docencia pero no desempeñar la labor dentro del marco profesor dependiente de la Conselleria de Educación es como

aventuro a sentenciar que este gesto tiene que ver con la pertenencia, con saber que ese lugar es tuyo.



Fig. 86 *Samurai* [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

En el juego de **samurai** se destaca el funcionamiento del grupo: el equipo líder, formado por cuatro chicos, hace que el juego se concentre únicamente entre ellos, puesto que hacen tapón y no se la pasan a nadie. Es decir, juegan entre ellos y para ellos. Nuestra estrategia como facilitadoras es no intervenir en la provocación, ya que entendemos que es su manera de mostrar las resistencias y que nos están echando un pulso porque, de alguna manera, se ven amenazados. Se trata de una demostración no solo ante nosotras, las facilitadoras, sino también hacia el resto de la clase y de las profesoras que, a regañadientes, se han incorporado a la dinámica por invitación nuestra.

El resto de compañeros empiezan a protestar con bufidos, miradas para otro lado, pero ellos siguen. Las protestas suben de nivel sonoro al verbal: “venga va, esto no es gracioso”. Ellos siguen y las protestas siguen subiendo de nivel y nos miran a nosotros desesperadas. Nosotras sostenemos la incomodidad sonriendo y con gestos de hombros, cejas y manos. Los que ya no pueden sostener más la incomodidad son el grupo de cuatro chicos que jugaban entre ellos, mientras el resto se queja y, por fin, la pasan hacia el lado en el que yo me encontraba hasta que llegó a mí el *JIA*. Me lo quedo y

estar en un eterno practicum donde la gran mayoría de personas te dan consejos, críticas paternalistas, donde la condescendencia no hace más que afianzar la idea de la competición entre mujeres y la distinción de clase, en la que nadie sale indemne, ya que me encantaría enterrar sus humos bajo todos mis títulos. Además, a veces me descubro contándoles que Leo es profesor de tecnología en un IES para ver si me/nos ganamos el respeto de este tipo de profesoras.

pregunto al círculo: “¿Qué ha pasado?”, a lo que contestan, a la vez, “lo de siempre”, “hacen siempre lo mismo de siempre; es un aburrimiento” o “es como en el fútbol”. El grupo que ha incitado el conflicto se ríe, medio nerviosos y uno de ellos se dirige directamente -y en imperativo- hacia nosotras para que sigamos con el juego.

Preguntamos para qué creen que sirve este juego: “Para perder la vergüenza” o “para divertirnos”. Se produce un silencio y una niña que está con los brazos cruzados dice “que también es para llevar un ritmo juntos y que eso no ha pasado”.

Se abre el debate sobre por qué algunos chicos ocupan todo el espacio y se habla de la responsabilidad grupal. Lanzo la siguiente pregunta: ¿qué podríamos haber hecho como grupo ante esta situación? “Podríamos habernos salido del círculo y formar otro en el que todas fuéramos iguales”. (misma niña que estaba con los brazos cruzados, los descruza).

Lo que ocurrió es una microrreproducción del mundo; estructuras simbólicas que sujetan sistemas desiguales en el que unas pueden hablar y ocupan todo el espacio y otras están delegadas a escuchar. ¿Quién puede hablar y ser escuchado?, ¿Qué posibilidades de romper con estas lógicas se tienen?

Buscar otros espacios puede posibilitar la disrupción de la norma, al ser espacios de margen donde construir comunidad. Un margen elegido como estrategia, de resistencia y posibilidad, como un lugar desde el que generar pertenencia y comunidad (Tuhiwai Smith, Linda, , 2017).



Fig. 87 *Camisa Stop, conciencia espacial*, [Relatoría gráfica]
Natalia Fariñas

En el **camina stop**, hasta que no se aceleró el ritmo y apareció el caos, los grupos de la clase no se juntaron. Nos compartieron que “nuestro cerebro está acostumbrado a obedecer y el mundo al revés genera un caos”. Para organizarse y hacerlo bien, es decir, al revés de la orden verbal y corporal de la facilitadora, una estrategia que habían seguido era la de separar el sonido de lo visual. Por tanto, se trata solo escuchar la orden sin mirar y hacer lo contrario o centrarse en lo visual mirando a una compañera porque no podía mirar a la facilitadora porque, como a veces *lo hacía bien*, no servía la estrategia de hacer lo contrario.

Por un lado, encontramos una de las herramientas usada desde la crítica audiovisual feminista, que es la de separar para un análisis individual del sonido y de la imagen. Con esta herramienta, se desvelan muchas veces partes de las ideologías que pasan desapercibidas y es una técnica de análisis del discurso que el alumnado ha practicado y descubierto por sí mismas. Por otro, la estrategia de mirar a una compañera que lo hace bien nos habla de referentes, de la importancia de tener a otros a los que mirar para poder imitar en el arte de la desobediencia, a la vez que para tener espejos donde imaginarse.

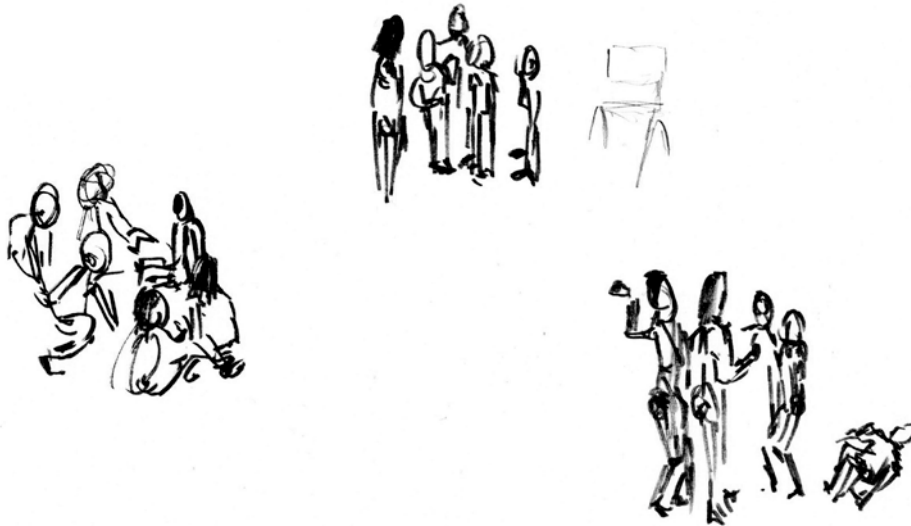
Estas vivencias son formas de practicar la crítica, para interrumpir la corriente, desmenuzar el presente y agrietar la naturalidad de las cosas. No es entrar en el juicio de lo que está bien o mal, de lo que es verdadero o falso, sino ser más consciente de la idea de límite, no como una separación sino como un espacio desde el que practicar el conocimiento.



Fig. 88 *Camisa Stop, conciencia espacial*, [Relatoría gráfica]
Natalia Fariñas

Nudo: Situaciones

El grupo de cuatro está a tope, no para de intentar boicotear haciendo ruido subiéndose encima de las sillas y arrastrándolas, mientras el resto está trabajando en la composición de las situaciones (Las dos profesoras siguen sentadas en sus sillas, ajenas a lo que sucede).



Se me hinchan las aletas de la nariz, saco el dedo y les invito a irse. Si no les interesa, no hay problema, pues no obligamos a nadie a quedarse ni a hacer el taller, pero ya han hablado suficiente y estoy cansada de escucharles.

Fig. 89 Grupos trabajando tres liandola. Facilitadora dedo, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas. (Montaje)



Una de las situaciones representadas provocó un acalorado diálogo y afloraron parte de los conflictos que tenían este grupo. Por está razón, nos centraremos en esta situación. La situación es la de Marc y el grupo muestra una escena compleja, con bastantes personas implicadas.

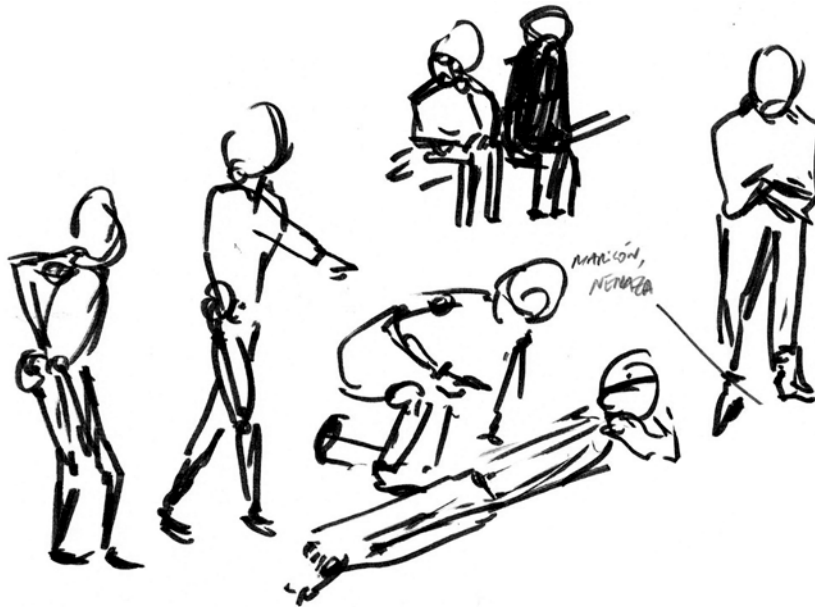


Fig. 90 Situación Marc, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

Las lecturas que, desde fuera, se van haciendo colectivamente es la siguiente: “Hay unos que son espectadores los que están sentados; hay otra, la que está con los brazos cruzados, que parece que no está de acuerdo con lo que pasa; los que señalan son abusos que hacen bullying” o “Parece que le han hecho la zancadilla, no ha sido un accidente”.

Este *tableau vivant*, en tanto imagen, tiene la característica de tener movimiento. Podríamos hablar de una imagen performativa, ya que tiene un movimiento que se imagina, que aparece en tanto acción entendida como “una forma de hacer que expresa una forma de ser. Es una relación específica entre una forma de movimiento y un régimen de significado dentro del cual ese movimiento puede ser identificado”(Soto, Andrea, 2020, p. 79). Estaríamos, por tanto, en el campo de la representación, pero no como algo que sustituye a otro sino como una presentación inacabada que termina en la mirada de las espectadoras como cocreadoras de significados. En este sentido, cabría señalar que la imagen que se ha elegido mostrar es la agresión en forma de violencia directa, hecho que recuerda a los medios de comunicación donde se elige lo destacable, lo televisable.

La imagen elegida, quizás, sea representativa, en el sentido de que aun cuando había cierta apertura para la imaginación, cerraba mucho a las sutilezas de los tipos de violencia. En otro taller, esta escena se eligió representar en un círculo formado por personajes que miraban hacia fuera del círculo y dentro el personaje de Marc. El juego con lo simbólico en el espacio escénico dispara los significados, la imaginación y los enlaces lo

hace con la experiencia.

Volvemos a la imagen, “¿Dónde están?”. Al unísono, responden: “En el cole”.

“¿Cuál podría ser el motivo del *bullying*?” (facilitadora)

“Porque no tiene ropa de marca, es el pobre de la clase”, “Porque es bajito”, “Porque va solo”, “Porque le han hecho la zancadilla”, “Es una niña trans”, “Es gay”, “Porque va con las chicas y, por eso, no es un chico” o “porque es un chico femenino” (Aquí tenemos, a partir de sus voces, un resumen sociológico de los rasgos diferenciales de este grupo).

Al activar las esculturas, les pedimos que cada una diga una palabra, frase o sonido. Uno de ellos, el que le ha hecho la zancadilla, me pide que me acerque y me pregunta si puede **decir lo que quiera**, visiblemente incómodo, y le digo que sí.

De izquierda a derecha: “No ha hecho nada, qué asco. Maricón nena. Au, os estáis pasando.”

Los que están sentados: “tonto, patético”.

Como si se tratara de una metaescena, mientras el grupo está dialogando sobre lo que ocurre en la escena, un chico llama maricón a otro. El grupo nos mira y dicen que están de **broma**.

¿Qué sucede si sustituimos maricón, como muletilla, por heterosexual? “¿Qué pasa, heterosexual?” O, en forma de insulto, “hetero de mierda”.

En ese momento, se ríen, les suena raro. Al nombrar e invertir la norma a lo anormal, a la injuria, se produce un efecto de visibilización, pues se caen las telas que cubren el andamiaje de los bastidores. A través de nombrar lo que no se nombra, se genera una

La duda asalta al insertar las estrategias estéticas corporales para pensar cómo se construyen los cuerpos y las subjetividades en un espacio marcado por la censura y la obligatoriedad del silencio como es la escuela (Garbayo 2016)

La **inmunidad** frente al dolor de los otros; si alguien que sí que es maricon, escucha que se dice de broma o como insulto, ¿cómo creéis que se sentirá? Es algo que eres, que tiene un componente de elección, que difícil es reconocerlo y elegirlo en un ambiente tan hostil.

incomodidad porque lo cotidiano e invisible se torna extraño al ser nombrado en voz alta. Así, se visibilizan las normas a través de actos performativos y se logra subvertir el discurso hegemónico dominante. La normalidad no se nombra, maricón es estar fuera de la norma de la masculinidad hegemónica, es haber alterado la cadena de citación normativa de los gestos asociados a la misma ya que “el manejo del cuerpo (...) contienen una ética, una política y una cosmología” (Bourdieu, Pierre, 2007, p.42). Es, en sí misma, una práctica performática que rebasa la categoría estanca de hombre, pues en un gesto de una muñeca se puede encontrar una diferencia ontológica de ser o no hombre. En los contextos educativos, en la búsqueda de la conformación identitaria, hay una perseveración en el insulto maricón como alteridad a lo que es ser hombre. Para ser y parecer un hombre, la teatralización identitaria pasa por construirse en confrontación a la apariencia -aspecto y actitud- de la feminidad, con gestos, ropa, deseo, etc.

“Si que se utiliza como insulto, suena mal que te digan gay”, dice el chico que está en la escena como el personaje al que insultan como maricón. “Pues tú me lo has llamado a mí”, le contesta un chico desde fuera. Visiblemente avergonzado, dice “era de broma... [silencio], perdona”

El giro se da porque uno siente y “ habla diferente cuando cambia las posiciones del cuerpo” (Soto, Andrea, 2020, p.53) y ese estar tumbado, siendo insultado y solo, quizás, era una experiencia que no había vivido y que desde la ficción ha podido empatizar. Quizás haber pasado por ahí, aunque sea un rato, produzca algún efecto cuando regresa a su yo en el mundo real, es decir, se produce una reversibilidad con efectos.

Aprovechamos para introducir el concepto de la reapropiación del insulto, de como las minorías hemos adoptado nombrarnos con la propia injuria dolorosa como estrategia de resignificación y poderío. Se trataría de la inversión performativa (Vila, Fefa 2018), me nombro desde otro lugar con la misma palabra y esta se transforma de la misma manera que lo hace mi cuerpo, hecho que no se produce por arte de magia y, es una especie de ritual de paso dentro de la comunidad. Que se lo digan a mi yo adolescent, si era por arte de magia este rito, a ese yo al que llamaban marimacho, camionera o camión... cuánto tiempo y referentes necesitó para poder ser y autonombrarse una -princesa- marimacho.

Tras mi salida del armario como marimacho, volvemos a la escena y a los otros personajes, porque la palabra maricon o la has oído, o te la han llamado o te lo has llamado. (Pichardo, Jose, 2019). En este sentido, sobre estas tres posibilidades se puede actuar.

¿Qué hacer si te lo llaman, si lo escuchas o si lo llamas tú?

En ese momento, una niña tiene una idea y la interrumpo, pues le digo que no nos la cuente, que la probemos en escena. Ella quiere sustituir al de “os estáis pasando”. Antes de que entre, las personas que están en escena harán un monólogo interior y el resto podremos visitar, como si fuera un museo, la escena escuchando lo que dicen cada uno de ellos. El *monólogo interior* se realiza a la vez, sin moverse de la estatua, y tiene como premisa no poder parar de hablar, pues serían como los pensamientos del personaje y, si se traba y no le sale nada, como el silencio es lo único prohibido, puede repetir palabras (antes, cuando preparaban la escena/imagen se habían preparado qué miedos y necesidades tiene cada personaje).

En el paseo por el museo descubrimos que el que está tumbado no se había planteado nunca si le gustaban los chicos, que los que están sentados tienen miedo de que los otros dos les peguen y hacen lo mismo que ellos y que, el que señala y dice qué asco, tiene miedo de su padre, mientras que el de la zancadilla tiene miedo de dejar de ser el líder. Así, esta dinámica ayuda mucho a romper con las ideas de buenos y malos, contextualizando así que algunas malas acciones no son efectuadas por malas personas, sino por malos miedos.

En ese momento, entra la chica a sustituir al personaje de “os estáis pasando” y se tumba en la misma posición, junto al que está en el suelo. No dice nada. El resto se ríe de ella y dicen que es otra colgada. El personaje de “no ha hecho nada”, sin decir nada, se coloca tumbado al lado de los otros. Los que están de pie (el que señala y el de la zancadilla) se empiezan a sentir incómodos y buscan la complicidad de los que están sentados, que no se mueven. Finalmente se agotan, les dicen estáis colgados y se van.

Se producen aplausos. Una persona bastante andrógina, digamos Miki, dice: “el diferente llama la atención, hay mucha presión por ser distinta, no solo por la orientación sexual. Yo juego al fútbol y visto como quiero”. Le interrumpen con un cuchicheo, “marimacho”. Ella mira a quien se lo ha dicho, pues sabe quién ha sido, pero Leo y yo, entre las mascarillas y como los dos tenemos mal la lateralidad acústica, no sabemos de dónde ha venido el sonido.

Miki continúa, quiere terminar con “esta escena me ha hecho pensar en que la

mayoría somos diferentes, pero cada una por diferentes cosas, pero si nos juntáramos, podríamos con los abusones” [sé que está sonriendo].

“La acción realizada en la ficción teatral, le dará la capacidad de autoactivarse para realizarla en la vida real (...) el teatro del oprimido busca lo contrario a la catarsis pretende lograr la dinamización de los espectadores”. (Boal, Augusto, 2004, p.132).

La propuesta realizada en la escena, la de situarse en la misma posición, la de abajo, pero al lado del otro cuerpo, junto a, contagiando así en el acto mismo a otro cuerpo que realiza la misma acción donde se forma una fila de afinidad desde la localización subalterna desde el suelo. Se trata de el suelo como una identidad estratégica de margen, junto a es, sin duda, una propuesta solidaria, entendida como “corriendo los mismos riesgos” (Che Guevara en Boal 2004, p.14).

Esa situación simbólica en el margen es una especie de visibilización o transformación para abandonar la forma común -en el caso de la escena estar de pie- que oculta el verdadero sentimiento de diferencia. De hecho, podría ser una estrategia de visibilizar que el margen, como decía Miki, está desperdigado en su diferenciabilidad pero es numeroso y, muchas veces, se halla oculto como forma de protección. Así, visibilizar el margen podría devenir estrategia de creación de redes intersubjetivas y diferenciales como localizaciones cambiantes frente a identidades confrontadas.

La experiencia acaba. Desde mi mirada espectral, visiono la toma de bastilla por parte del margen. Al fin y al cabo, el grupo de los abusones son cuatro. Ahora hilo, los de 5º nos habían hablado de niños más mayores que les pegaban y nos avisaron de los de 6º, con un gesto de mover la mano arriba y abajo de forma rápida y haciendo sonar los dedos chocando entre sí, con un buff.

Esa toma de la Bastilla no para ser lo mismo que los otros, ese sucesorio cambio de persona y de políticas, pero no de la política misma, sino para imaginar otras formas de relacionarse y vivir desde ese estar tumbado en el suelo.

“La liberación se basa en la construcción de la conciencia, de la comprensión imaginativa de la opresión y, también de lo posible”. (Haraway, Donna, 1995a, p.149)

Y es que soy una entusiasta y mantengo la esperanza en este accionar de las conciencias, en repasar las experiencias y no dejar de sorprenderse y, al igual que nos planteó Miki, “trabajar contra el miedo y la angustia no es solo trabajar contra quienes lo causan, habitualmente identificables, sino por los lazos que solidariamente nos vinculan y pueden transformar las reglas del juego” (Zafra, 2021, p.273).

6.2.1.c Discusión sobre la Variante 2

En primer lugar, cabe destacar que en ambas experiencias se da, por parte de algunos chicos, la masculinidad autorrepresentada a través de la violencia verbal y simbólica sobre las chicas, entendidas como grupo/sujeto homogéneo -en el caso del IES de Esporles- y sobre los que no son chicos de verdad, es decir, los raritos, solitarios, bajitos, así como también chicas y machorras -en el caso del centro de Primaria en Puigpunyent.

Por un lado, en la experiencia de Esporles, dicha representación de la masculinidad hegemónica se valida a través de un determinismo biológico que considera a las mujeres, todas ellas, iguales en sus capacidades físicas y, consecuentemente, inferiores a los hombres. En este sentido, la homogeneización de este sujeto mujer, que se da en muchas esferas de la vida, vemos como también se reproduce en las propias políticas de igualdad. Debemos recordar que este mismo alumnado expresó, al inicio de su taller, su hartazgo en torno a las actividades realizadas en el contexto del día contra la violencia contra las mujeres y el 8M. Es decir, se ha trabajado mucho en base a esos días pero, efectivamente, no se ha conseguido esa pretendida igualdad y, paralelamente, aquello que se ha provocado es alejar a esa ficción política que son los hombres y las mujeres en un binomio monolítico y homogéneo, pero aceptado socialmente. Por ello, vimos a las chicas haciendo piña con su estrategia de silencio, pero a la vez también reproducían ese lugar asignado a la espera, a dejarse interrumpir y a desistir en las discusiones dialécticas. De forma opuesta, los chicos, que estando en el primer curso de IES, tienen que reforzar y representar sus atributos masculinos puestos en cuestión por sus cuerpos, tomaban la palabra e interrumpían constantemente a las chicas y a nosotros.

Por otro lado, se produjo una revolución en los cuerpos y en la toma de la palabra, al hablar del miedo a la violación y del acoso callejero. En ese momento, no dejaron que hablasen por ellas y defendieron su voz como lugar de enunciación, produciéndose una interrupción en el régimen de autoridad desde las “voces históricamente interrumpidas”

(Ribeiro, Djamila, 2020, p.116). Con ello, consiguieron romper la frontera dibujada entre las chicas y los chicos, pues alguno de ellos empatizó con ellas e idearon estrategias conjuntas de actuación. Así pues, también es fundamental encontrar espacios donde poder hablar de la violación, de su representación, del miedo, de la vergüenza y de compartir la lectura de Teoría King Kong, pues son elementos ya en sí mismos absolutamente revolucionarios. Paralelamente, todo ello me sirve, de manera absolutamente personal, para seguir revisitando, una vez más, a aquella adolescente que fui.

En el caso de Puigpunyent, se vio como un margen desperdigado alrededor de un centro pequeño y abusón fue tejiendo un lugar donde encontrarse desde lo diferente/vulnerable. No obstante, emergió constantemente la siguiente cuestión: ¿Hasta qué punto, desde la escuela pública, se permite que se generen estos grupos de dominación?

Así pues, los temas que se repiten en los dos cursos se basan en la regulación del cuerpo en torno a la vergüenza, sobre todo, en relación a prácticas de modificación corporal que vienen dadas en la cultura, como la depilación, la menstruación o el ser confundida con otro género -por el pelo y la ropa, por ejemplo. En este sentido, también el miedo tiene un peso regulador sobre los cuerpos: miedo a que me llamen maricón; miedo a ir sola por la calle; miedo a ser diferente.

No obstante, a través de lo creativo, se da una nueva mirada sobre lo mismo, se encuentran puntos en común y se construyen posibles alianzas y estrategias. Aquello verdaderamente revelador, que surgió en ambas experiencias, se basa en poner en riesgo los propios privilegios y asumir la postura del otro, para contagiarse de estigma y que otros sean lo normal (Shock, Susy, 2008).

Otro de los temas que sobresalen en las dos experiencias y que, quizás, no ha sido suficientemente destacado en el comentario de las mismas, es la potencia de creación simbólica de ambos grupos, entendiendo dicha potencia como el arte de discernir, comparar, interpretar y desentrañar. De hecho, se trata de aquello que Berger entiende como el acto creativo de mirar (Huerta, Ricard, 2021a), así como la propia poética de los gestos, las miradas y los silencios a la hora de crear con sus cuerpos los *tableau vivant*, todo ellos desde la poética de la visión, que apela al imaginario cultural pero también a lo vivido.

Por otra parte, hay mucho escrito sobre la saturación del ojo o del bombardeo de imágenes. Pero, si bien existe una infinidad de imágenes, logos, anuncios, cuerpos, hay muy poca diversidad de las mismas. Por ello, la necesidad de producir imágenes evocativas suficientemente afectivas como para que haya una conexión con el espectador es algo que saben los adolescentes, quienes consumen y producen imágenes a una velocidad increíble. En estas experiencias, frenamos el tiempo de creación y de recepción, creando espacios para la reflexión. De esta manera, tienen el tiempo de establecer relaciones entre la imagen, su experiencia de vida y reproducir un sinfín de imágenes acumuladas en el cuerpo. Por tanto, se trata de pensar los gestos y conectar con las emociones y ahí, en ese cruce, aparece la capacidad de significación crítica -experimentando la libertad que produce los espacios estéticos- para poner en práctica el pensamiento sensible.

Así que, si bien se acusa sobre todo a la adolescencia de consumir y producir imágenes acríticamente, con estas propuestas nos hemos dado cuenta de la gran capacidad de creación simbólica que tienen a través de las imágenes, de su lectura y relación con lo icónico que han desarrollado, gracias en parte al uso de aplicaciones *Tik-tok* o Instagram. Por tanto, la pose, la mueca, el gesto, el encuadre, el fuera de campo, la composición o el sonido se ponen en juego, siendo una práctica de creación y consumo (*prosumers*) que, si bien se da en un tiempo demasiado veloz para la reflexión, sí que provoca que haya un entreno en los lenguajes visuales que, en espacio aula transformado en laboratorio y con el tiempo para reflexionar y producir, muestra una capacidad de análisis y propuestas mucho más rica en matices que si se da en los mismo talleres con adultos.

6.2.3. Variante 3:

6.2.3.a “Una simulación de rescate acuático para salvarse juntas” (Novia sirena)

Realizada en CIFP Son Llebre, situado en Pla de Na Tesa. Las participantes son diecinueve alumnas, todas mujeres, con la excepción de un hombre. Son estudiantes de 2º de FP Superior de Promoció a la igualtat de gènere. Las edades son muy variadas, pues oscilan de los 18 años a los 55, aproximadamente. Están acompañadas por un profesor aliado y por tres facilitadores de La Lioparda teatre (Andrea, Nat y Manu).



Fig. 91 Son Llebre, [fotografías presentación web] y aula de F.P.S, [Fotografía propia]

Son Llebre, Centres de Referència Nacional (CRN) són centres públics que realitzen accions d'innovació i experimentació en matèria de formació professional i estan especialitzats en els diferents sectors productius, en el nostre cas, en l'àrea de l'Atenció Social.¹⁷

El edificio es uno de los tantos símbolos de la mafia urbanística mallorquina, que tuvo su apogeo en el gobierno de Matas pero que ha seguido perpetrado por otros tantos partidos políticos ("El edificio fue construido por el Govern de Matas, en zona no urbanizable y nunca llegó a abrirlo"¹⁸. Finalmente, le dieron un uso diferente al inicial -un centro de investigación sobre el Alzheimer-, siendo un centro de día para personas con diversidad mental no aguda, así como un centro de Formación Profesional. Para ello, se han adaptado los espacios con muros de pladur para transformarlos en aulas y se han reciclado pupitres de otros centros. Llama la atención la diferencia de equipaciones entre el centro de día y las aulas del alumnado.

El ciclo de FPS en Promoción de la Igualdad de Género es un ciclo bastante nuevo "2013 BOE, 2017/18 en Mallorca¹⁹) y su implementación se ha llevado a cabo sin el personal cualificado para ello: "Muchas de las instalaciones que nos han dado ha sido porque no sabían qué hacer con ellas y nos han metido aquí, pero ni yo ni mis compañeras tenemos formación específica sobre género, más allá de que yo me busque la vida" (David, profesor de Integración Social y Promoción para la Igualdad de Género).



Fig. 92 Manu, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

*Estoy sola, me acompaña
Natalia para hacer la
relatoría gráfica y Andrea,
que quería venir a ver qué
hacemos y, de paso, se
anima a hacer unos dibujos
de relatoría gráfica también.
Pero estoy sola,
absolutamente sola, a la
hora de conducir la
experiencia y los posibles
conflictos. Me aterroriza
que salgan discursos*

¹⁷ Web de Son Llebre

¹⁸ <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2011/02/04/31807/in-augurada-la-residencia-y-el-centro-de-formacion-sociosanitaria-de-son-llebre.html>

¹⁹ <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=2972244&coduo=1&lang=es>

Las paredes del aula están repletas de cartulinas con fotos de mujeres “históricas” colgadas de un hilo. Parece ser que “el centro de innovación y experimentación” debe de ser, en otros ámbitos, diferente a la pedagogía y el pensamiento sensible. En educación -y no hablamos del profesorado, sino de los programas curriculares y las sucesivas leyes de educación- la creatividad, el pensamiento sensible y la potencia de la poética queda fuera de programa: “A grans trets, la seva contribució diu que l'educació artística no té cabuda als entorns formals, ja que l'escola no disposa d'espais adequats per a la pràctica artística, ni tampoc l'art ha de reduir-se als esquemes curriculars, poc apropiats per desenvolupar la creativitat” (Huerta, Ricard, 2021b, p.16). Una de las ideas, que es transversal a esta investigación, es la capacidad que tiene el arte para generar pensamiento heterogéneo divergente. En ningún caso tenemos en mente las prácticas ornamentales, sino que situamos en un primer lugar la filosofía del arte, la práctica interpretativa y creativa y de los diferentes lenguajes que exceden lo textual y numérico con los que pensar sensiblemente el entorno. Es decir, se trata de mirar la historia a contrapelo (Benjamin) y poder imaginar presentes y futuros vivibles.

Entramos en el aula con David, el profesor, con el que tengo confianza porque ya nos conocemos, junto con parte del alumnado que ya ha llegado empezamos a transformar el espacio. Nada de ruido -como si las mesas flotaran componiendo una sinfonía de silencio- mientras las alumnas van llegando y hablan entre ellas bajito, como si de un museo o iglesia se tratase.

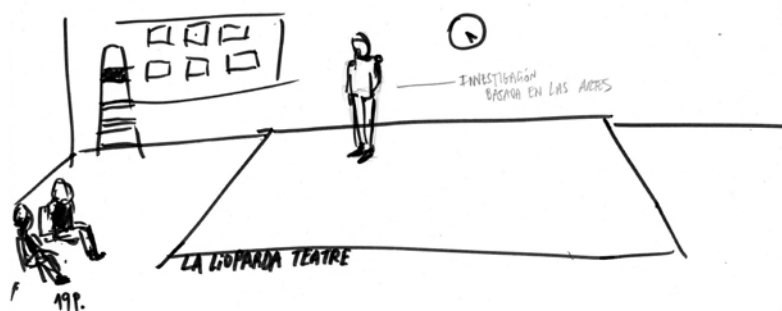


Fig. 93 Sola , [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

transexcluyentes, biologicistas, abolicionistas del género y de carácter esencialista. Me aterroriza, no por los discursos o el debate, sino por la agresividad con las que se están dando este tipo de discursos en diferentes entornos, sobre todo por redes sociales, en acciones puntuales en plazas de Palma y con la expulsión/invitación a irse del movimineto feminista de Mallorca de algunas amigas.

Tengo miedo porque estos discursos me niegan a mí y a mi familia. Tengo miedo porque todavía tengo cierta vergüenza de ser quien soy.

Tengo miedo del grupo contra mí. Tengo miedo de perder los papeles y ponerme agresiva, uno de los mayores pecados feministas y pedagógicos.

Tengo miedo de que me castiguen. Luego respiro, pienso que está Andrea, que me puede ayudar a defendernos, y David, aunque eso también me hace tener miedo de no liarla para que no repercuta en él.

Preámbulo: Empiezo a hablar: “La Lioparda es una compañía de teatro que trabaja a través de herramientas artísticas cuestiones relacionadas con el género y la diversidad sexual”.

Caras serias. Se miran. Se respira cierto aire defensivo a la defensiva. Explico que estamos realizando una investigación sobre qué pueden aportar las metodologías corporales y el juego al cuestionamiento del sistema sexo-género. Por esta razón, estarán dibujando Natalia y Andrea para que luego nos sirva de material.

Para cortar el hielo (porque el ambiente es frío y no solo porque las ventanas deben de estar abiertas por la normativa COVID), hago un par de bromas en las que me quedo sola riéndome... menos mal de Natalia que también se ríe.

“El espacio escénico nos sirve como un lugar protegido donde ensayar situaciones de conflicto en las que no sabemos como actuar. Es un espacio mágico.... Usamos herramientas del teatro de las oprimidas blablabla”. Mientras voy pensando en cómo seducirlas, cómo quitar el muro que tienen, cuales son sus resistencias, intuyo que tiene que ver con la pelea eterna de qué feminismo estás hablando y en cual estoy yo... y si vengo a convencerlas o a hacer chorradas de teatritos. La verdad, no me interesan las luchas y sí el diálogo.

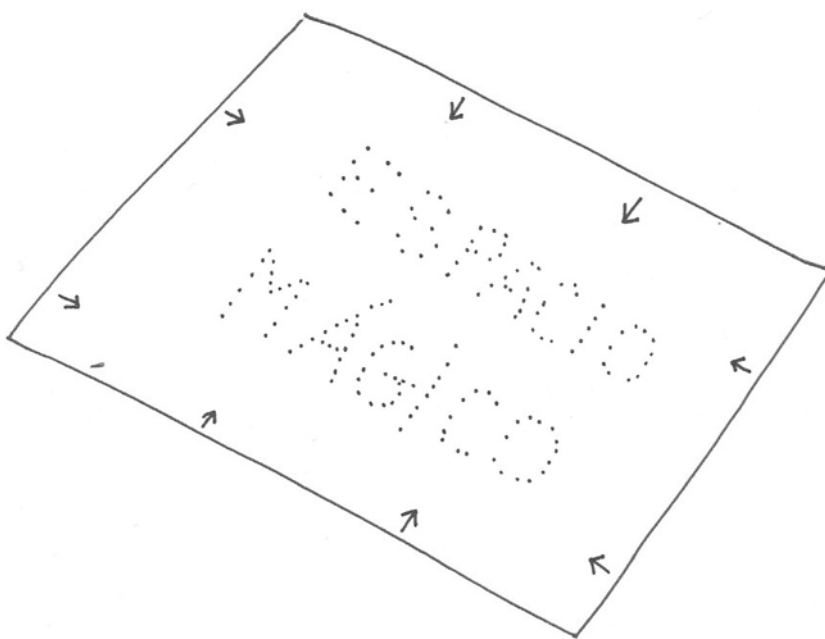


Fig. 94 espacio mágico, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales



Fig. 95 Natalia haciendo estatua,
[Relatoría gráfica] Andrea Corrales



Fig. 96 La mirada,
[Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Estatua/imagen propuesta dentro del espacio escénico, ¿quién o qué podría ser?

“Se exhibe. Patriarcado, modelo. Patriarcado” [varias voces]

La idea de la exhibición, de exhibirse para ser mirada o consumida por otro, iba acompañada de un tono y una gestualidad en la que quedaba claro que había una desaprobación unánime de esa aptitud, como si se tratase de una mujer alienada, carente de agencia. Sin preguntarse si quizás ese personaje juega a la seducción desde una reproducción consciente de la feminidad canónica (lo que Ricard Huerta (2021a) denomina “mitologías particulares”), pero alterada desde la toma de conciencia y el derecho a decidir sobre su propio cuerpo y deseo.

Tampoco se escapa desde una mirada lésbica, que podría ser que esta actitud ante su público fuera una seducción, una provocación a nuestro latente deseo lesbiano, que aparece invisibilizado bajo la idea normal de que esta imagen es mirada y consumida desde el deseo heterosexual por y para un hombre cis. Cuando esta imagen está realizada en un aquí y ahora, donde el público somos mayoritariamente y aparentemente mujeres y por Natalia, que no sé si lleva la camiseta pero sí el letrero de lesbiana. La idea del observador



Fig. 97 Madonna boy toy,
[Fotografía]1984 © Getty

universal es tan fuerte y abstracta que se escapa en la lógica del tiempo concreto: es más fuerte la idea de la conciencia individual y colectiva que se da en ese espacio-tiempo concreto, olvidándose de que los cuerpos que miran son los que están en ese espacio.

Mulvey (1988) habla de que el cuerpo de la mujer representado es siempre una fetichización bajo la mirada del deseo masculino, abogando por un desempoderamiento del cuerpo de la mujer que sirve para “paliar el miedo a la castración intrínseco al espectador masculino”. Pero si ese cuerpo, cual Medusa, hace suyos los códigos de representación y es ella la que mira, la que desea ¿no sería una estrategia absolutamente disruptiva? ¿No sería el caso de Madonna, en la gala de los MTV Video Music Awards en 1984 o en 1990, en el concierto de Barcelona? “Entre canción y canción, Madonna hablaba en castellano: *Esta es mi polla, Estoy caliente, Me gustan los culos,* (...) RTVE aprovechaba para cortar e irse a publicidad”²⁰. ¿Simular una masturbación y llevar un cinturón boy toy (hombre objeto/ hombre juguete) no es hacer una afirmación clara y rotunda sobre el manejo del propio deseo? ¿Y postularse como una gatita enorme que juega entre sus garras con hombrecillos diminutos antes de devorarlos con su deseo? Con sus actos y palabras, creó un referente poderoso de mujer heterosexual deseadora rebautizó a la amantis, la vagina dentata y se la hizo suya. En este sentido, vemos como hay un constante rechazo del placer por ser identificado como masculino.

Jones tacha las teorías de Mulvey de feminismo antifetichista y de puritanismo del ojo y propone, como alternativa crítica, la performance de los cuerpos femeninos (no determinados esencialmente) y feministas que con su presencia rompen la prohibición crítico-masculinista del placer: as authors of and objects within their own works, they perform female artistic agency. (Garbayo, Maite, 2016, p.87).

Cuando se trata de deseo (que no sea del hombre cis heterosexual de la cultura occidental) parece que hay un pulso con la



Fig. 98 Rihanna
[Fotografía]2011



Fig. 99 La Veneno
[Fotografía] Mista Louis, 1996

²⁰ https://elpais.com/elpais/2019/12/20/icon/1576842625_086858.html

agencia, ya sea en la carcasa de pose de la masculinidad o de la feminidad: o eres un machirulo por verbalizar tu deseo o eres una puta o tonta que se objetualiza (Ziga, Itziar 2009) . Ese debate no es nuevo y parece que la desmemoria nos hace volver una y otra vez sobre lo mismo, como si en el bucle infinito no aprendiéramos nada y siempre pensáramos en inventar la rueda. En el estado español -discúlpenme por la perogrullada- pero cuánto tenemos que agradecer a las lesbianas feministas que en los 80 y 90 retorcieron la idea de deseo, de feminismo y, por ende, de lesbianas. Pero los juicios sobre el bien y el mal, carente de contexto espacio/temporal en movimiento, siguen vivos y desmemoriados, cuan peste que asola al feminismo. Bien lo recuerdan nuestras carnes lesbianas feministas donde nuestro deseo es negado o tutelado (Lucas Platero 2020).

Si los juicios se transformaran en pregunta, se produciría el debate que complejizaría la cuestión, ya que redistribuye el bien y el mal en un mejunje de contradicción y duda desde la reflexión sobre qué es el deseo, quién tiene derecho a desear, qué cuerpos o sujetos son o no deseables y... ¿podemos desear aquello que no conocemos? Quizás imaginando sobre el lienzo de lo que conocemos, podremos desear lo que no se conoce.

Introducción:

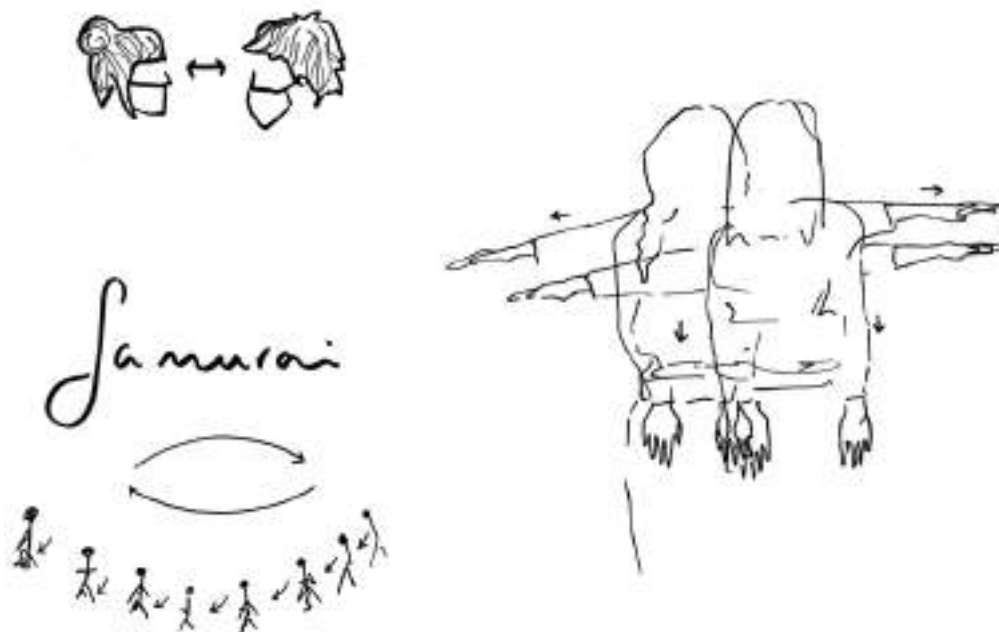


Fig. 100 Confianza y desmecanización, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Como no participan mucho, paso rápido al juego, que es mi baza. La diversión, la excusa, y la distribución espacial que dé paso a que abandonen las sillas y dejen de mirarme como público y pasemos todas a estar en la misma postura.

Cuando comienza el **samurai**, hay una mujer mayor que ya que nos muestra al resto su enfado y desgana. De hecho, cada vez que le toca, hace un gesto minúsculo y obligado, acompañado de una cara de desidia insoportable. Natalia, que se ha quedado a acompañarme en el círculo, me va mirando para saber cómo lo gestionamos. Yo continúo, cada una puede hacerlo a su manera. Después, hacemos el **reloj**. Con este juego, la mayoría de las veces es suficiente como desmecanización, pero hay un sector que sigue muy rígido y a la defensiva, que no se ríe y que no se suelta, así que propongo, además, hacer el **camina stop**.



Fig. 101 camina- Stop,
[Relatoría gráfica] Andrea



Fig. 102 Reflexiones camina- Stop,
[Relatoría gráfica] Andrea Corrales

En el movimiento continuo, con las órdenes inversas, aparece el descontrol y la risa, así como movimientos espontáneos de equivocación. En el debate sobre las estrategias que han tenido en el **camina- stop**, propongo la diferencia entre autoridad y autoritario y, para ello, al explicar la dinámica siempre empiezo igual: “No se si se nota que me gusta mandar... [suelen contestar con sííí]. Pues, en esta dinámica mandaré yo, pero para mandar necesito que se me obedezca... ¿os va bien? Bueno, seré buena. La autoridad es alguien que tiene poder, pero desde la confianza que le da el grupo. Sin embargo, lo autoritario no ha pedido permiso a nadie y ejerce el poder como dominación en los otros. Yo os he preguntado y me he ganado vuestra confianza y, desde ahí, he usado el imperativo, aunque era consensuado”. En ese momento, veo algunas caras con muecas, pero decido seguir preguntando sobre las estrategias que han seguido para hacerlo bien y si han encontrado dificultades para hacer lo contrario a lo que te dice la autoridad.

Comentan que han tenido que pensar para hacer lo contrario y ¿qué ideas o pensamientos tienen mecanizados? Como ejemplo, indico que yo no pienso si me identifico como mujer cuando veo ese dibujo con falda al entrar en el baño de mujeres y el grupo comparte que: “los hombres no lloran. Ellos dan el primer paso; son más fuertes; son mejores en tecnología. Nos tienen que defender: los hombres conquistan” (varias voces).

Llama la atención que solo hay un hombre en el espacio y que, además, no habla. Todas las reflexiones se colocan en tercera persona, es decir, el sujeto mujer como pasivo de la acción de otro. De manera paralela, emerge un sujeto unitario -nosotras, las mujeres (heterosexuales)- frente a ellos, los hombres. Se trata de un segundo curso de FP superior y parece que haya un borrado histórico de memoria apabullante, como si no hubieran existido las críticas feministas sobre el sujeto del feminismo de los años 80 y 90. Nos viene cierto tufo a TERF o al feminismo del PSOE... ese feminismo de la igualdad que no hace más que fomentar esa homogeneización de ese ellas como si no existieran múltiples formas y cuerpos de ser mujer; en esa fijación por una identidad (una, grande y libre) donde la interseccionalidad no es más que algo aplicable para los otros. En un simple vistazo, tras treinta minutos en ese aula, había detectado tanta diversidad que me parecía impensable que fuera invisible o que, en su caso, tuviera menos peso que la identidad de las identidades, el ser mujer.

Estas cuestiones, estratégicamente, me las guardo para más tarde y para ir lanzándolas en forma de pregunta. Mi estrategia de seducción, cual Pigmalión, es fomentar su profesionalización, explicándoles las dinámicas para que las puedan replicar y analizar conjuntamente y para qué sirven. Ya tengo dos tercios ganados del grupo, pero el otro tercio sigue rígido como un mástil.

Nudo: Suma de poder, Máquinas electrodomésticos y Transportes con accidente.

Pasamos a la dinámica de **suma de poder**.



Frontalidad, piernas abiertas, mirada directa, seriedad (intuida, aunque no se vea la boca) y brazos en jarra.

Fig. 103 Escultura poder 1,
[Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Fig. 104 Escultura poder 2, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

(Fig. 103) “Portero, policía nacional, superheroína, madre enfadada. Poder de la autoritario”.

La fig. 104 se coloca detrás, a la derecha de la fig. 103:

“El pensador”, “Vamos a ver”, “ay, ay, ay, ¿qué has hecho?”, “ahora, como que infantiliza a la primera figura”, “Es demasiado agradable para ser poder”. “¿Dónde se ve lo agradable?” (Facilitadora)
[Silencio, mientras pienso: quizás sea por su pelo, su ropa, su tamaño, edad... por eso la vemos dulce]
“Otro tipo de poder, el poder intelectual” [voces]

La fig. 105 se coloca detrás de la fig. 104, :
“Sería el feminismo, el yes we can”.



Mano en la cara, mirada fija y frontal.



Fig. 105 Escultura poder 3, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Puño cerrado, brazo en alto y mirada hacia el brazo. Algo de curva en la cadera (feminismo).

Formas que tienen un significado en el imaginario colectivo.

Fig. 106 Escultura poder 4, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Piernas abiertas, torso ligeramente inclinado hacia delante. Dos brazos levantados con puños cerrados.



La *fig. 106* se sitúa a la izquierda de la *fig. 103*: “Es el poder de la fuerza”; “**la agresividad** y la violencia de la masculinidad”.

El discurso se dispara a terrenos conocidos en los que se empieza a vincular la masculinidad como sinónimo de hombre, de malo y de violento y, como me siento profundamente interpelada, lanzo algunas cuestiones: “¿Toda masculinidad es agresiva? ¿Hay diferentes tipos de masculinidad? ¿Toda fuerza es violencia? ¿Es lo mismo agresividad que violencia? ¿Es exclusiva la masculinidad de los hombres? (Halberstam, Jack, 2008) ¿Es malo el poder?” Lo vinculo con mi experiencia propia, con mi masculinidad, con mi marimacho y con las veces que me han dicho que soy como un hombre por mis maneras bruscas, directas y con la dificultad que tenemos para ocupar lugares de poder las personas que, por una u otra experiencia, hemos crecido en el otro lado. Es decir, siendo la alteridad, siempre bajo sospecha; esa vigilancia que se ejerce hacia esos otros cuerpos y sus posiciones de poder.

La *fig. 107* se coloca detrás del resto de figuras.: “Es la jefa, es el poder económico. Gana más y explota al resto”.

Llama la atención ahora la lectura desde fuera, que sea una jefa con un género claro, cuando en el resto no se ha vinculado a un género específico, o bien como alegoría -del feminismo-, como ciencia ficción -superheroína- o como emoción -madre enfadada-. Es como si, de repente, el poder económico tuviera cuerpo de mujer....



Sale una *figura 108* y se coloca delante del resto, de espaldas al público, con actitud de dirigir una orquesta.

La agresividad puede salvarnos. Puede sacarnos de la docilidad impuesta, es decir, salir de de caperucita inocente: “Querías que fuera Caperucita y le cambié el guión al lobo, que también estaba hasta la polla”. (Diana Junyent en Itziar Ziga 2009, p.75)

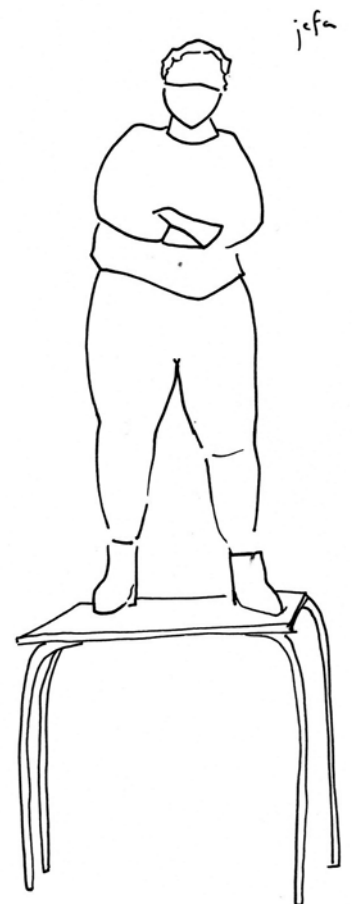


Fig. 107 Escultura poder 5, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Fig. 108 Escultura poder 6, junto con otras figuras, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales

La lectura que se hace se basa en “el patriarcado, el proxeneta, las mafias y la prostitución”.

Intento que hagan una lectura de algo más cotidiano y próximo a sus vidas, pero es imposible. Es la lección de la igualdad de género: abolicionismo, patriarcado, las mujeres frente a los hombres, etc.

La imposibilidad de hablar desde la experiencia propia fue en aumento en las siguientes propuestas hasta que, en un momento, una de las participantes se rompió. Se trataba de realizar, por grupos, un medio de transporte y mostrarlo al resto. Acto seguido, tendrían que tener un accidente como dicho medio. Se repetía unas cuantas veces con la premisa de imaginar que ya no era un medio de transporte, sino que se trataba de personas, imaginando un espacio cotidiano, como en casa, en el trabajo, en la calle, en el aula, en un bar, etc. y qué podría estar ocurriendo.

Antes del medio de transporte, realizaron un electrodoméstico como calentamiento y como forma de entender la dinámica de construcción de una máquina, en la que cada cuerpo es una pieza ensamblada con otras, con un movimiento rítmico y un sonido. Normalmente, este ejercicio de calentamiento acentúa la creatividad y la comunicación en grupo, pues ya el grupo se suele haber distendido y está divirtiéndose.

Medios de transporte:

Grupo 1:



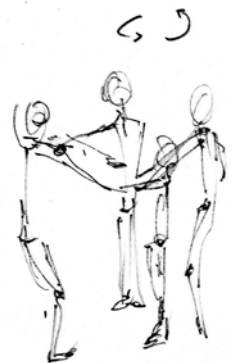
Fig. 110 Medios de transporte: Tren, [Relatoría gráfica] Andrea Corrales



① Lavadora



② Termomix



③ Microondas

Fig. 109 Máquinas-electrodomésticos: Lavadora, Termomix, Microondas, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

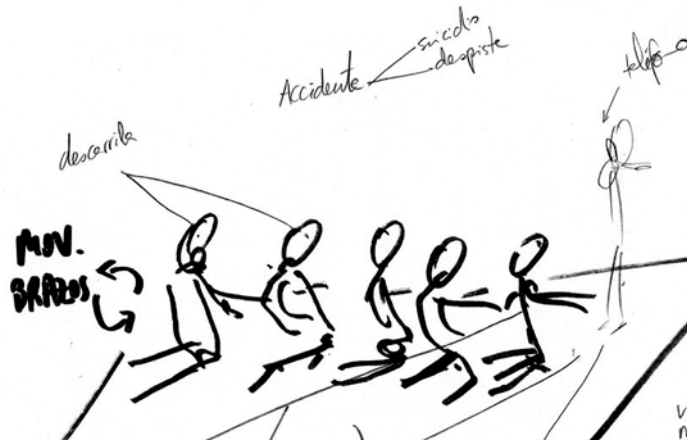


Fig. 111 Medios de transporte: Tren, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

“Es un tren. Alguien se cruza porque habla por teléfono y descarrila”.

“Ahora ya no es un tren. Son y están”

“Escena familiar, una cadena de mujeres del grupo familiar. Es una víctima de violencia machista: el primero es un asesino y el resto de la sociedad le sigue como un rebaño” [Varias voces].

El ambiente ha pasado de la risa total a la solemnidad. De hecho, una persona dice: “ya no tiene gracia”. Les sigue costando salir de la palabra patriarcado, violencia machista y llevarlo a situaciones concretas con personajes concretos. Es como si la escena fuera un caso sobre el que intervenir y no algo que pudiera estar cerca de su propia experiencia.

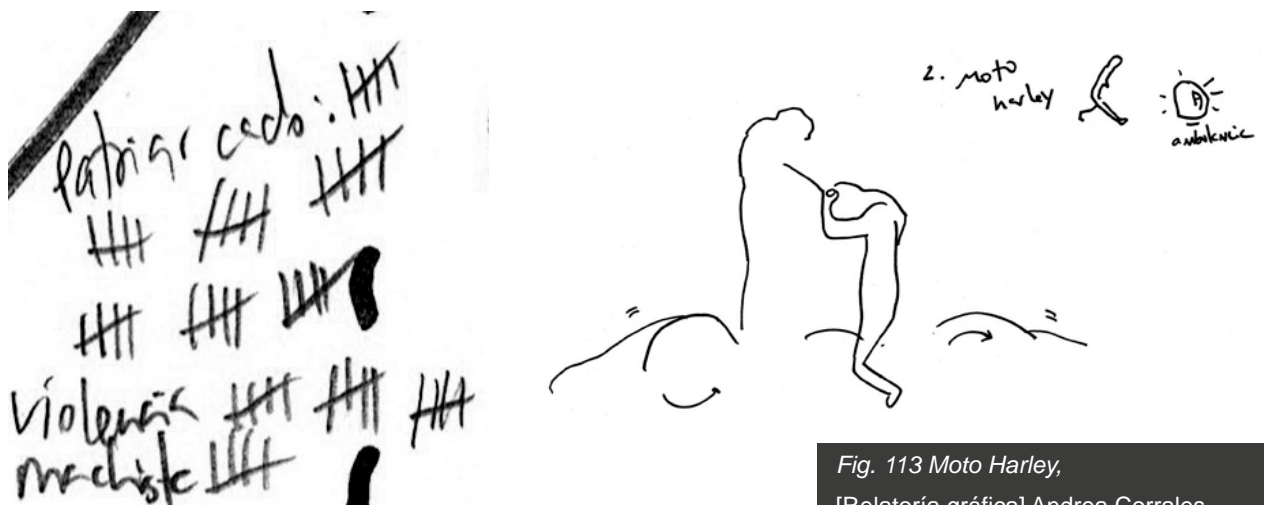


Fig. 113 Moto Harley,
[Relatoría gráfica] Andrea Corrales

Fig. 111 Medios de transporte: Tren, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

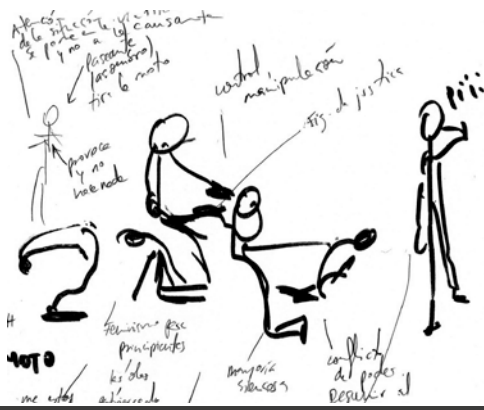


Fig. 114 Moto Harley, [Relatoría gráfica] Natalia Fariñas

La escena representa una moto Harley, con una persona que pasa por detrás de la moto y la tira sin querer. También aparece un policía, que en la segunda presentación de la escena decide emanciparse de la acción y se transforma en una ambulancia.

La primera lectura realizada se basa en “olas del feminismo. Lo que cuenta Feminismo para principiantes; el feminismo frente al patriarcado” [Varias voces] Aurora Levins “a los estudiantes se les ha enseñado a dar más autoridad a los libros que a sus vidas” (A.L, 2004, p.68).

Les pido a las que actúan que lo repitan y que memoricen su movimiento/sonido porque lo tendrán que repetir más veces. Por otra parte, a las espectadoras les pido que lo vuelvan a **experimentar**, intentando ser más concretas en quiénes son estos personajes, dónde podrían estar, qué les sucede, etc. En definitiva, que imaginen como si (Ranciere) o desde el y si (ciberfeminista).

La facultad fuente de intuiciones es la imaginación, esto en el plano del conocimiento teórico especulativo. La imaginación es una facultad intermedia entre sensibilidad y entendimiento, es una facultad semi-sensible y semi-intelectual. (Chandía, Yanina 2004, p.22).

Poder imaginar supone una práctica de libertad y una

"El espíritu especulativo, aspirando a posesiones eternas en el seno de las ideas, tuvo que convertirse en un extraño para el mundo sensible y perder la materia para ganar la forma. Por el contrario, el espíritu práctico, encerrado en un círculo uniforme de objetos, cuyas rígidas fórmulas lo constriñen aún más, tuvo que perder de vista la totalidad libre y empobrecer a la vez junto con su esfera". (Murcia, Inmaculada, 2013)

reconciliación con la propia experiencia como fuente de conocimiento validada para llegar a abrir la puerta a los espectros de las apariencias, a las opiniones de uno para dotar de veracidad a la subjetividad. “La doxa (opinión) no era ni ilusión subjetiva ni distorsión arbitraria, sino un modo subjetivo al cual la verdad se adhería” (Arendt, Hannah en Soto, Andrea, 2020, p.124).

En la segunda, la tercera y la cuarta vuelta el personaje que hace de policía decide que se convierte en una ambulancia, mientras que la lectura que se realiza es la siguiente: “la mujer sumisa; el hombre está machito; ella va a un juez; pide ayuda, todo sigue igual” (Alba, 50 años, aproximadamente).

“Es un caso de acoso escolar. La que provoca el conflicto no se hace cargo y después se hace la víctima porque quería desunir al grupo”. (alumna)

Alba interrumpe. Se está agitando, ve clara la situación y sigue: “Es una mujer agredida, hecha pedazos. No se puede recomponer del todo [la voz le tiembla]. Hay una mayoría silenciosa. Él la controla y la manipula. También está la figura de la justicia, a la que ella acude pero no hace nada. La tira todavía más” [los ojos se le empañan].

Otra mujer, Ana, de la misma edad, continúa el relato cogiendo de la mano a Alba y visiblemente emocionada: “Viene alguien de fuera de Servicios Sociales pero lo único que hace es culpabilizarla”.

El grupo no se ha percatado de que Alba va a romper a llorar, en la relatoría visual de Natalia y Andrea no aparece y en la conversación post taller no se habían dado cuenta de esto. Quizás es que la tenía frontalmente, literal y metafóricamente.

Como facilitadora me aparecen dudas de cómo continuar, qué hacer para que salgan de la palabra, porque se está perdiendo la acción frente al discurso, así que propongo que si alguien detecta si alguno de esos personajes podría ser una aliada para la protagonista. Silencio. Pregunto si alguien tiene una idea de qué hacer en esta situación, que lo ideal sería que... [no me dejan terminar]. Sale una persona que se propone voluntaria para entrar en escena y sustituir al personaje que hacía de ambulancia. Ahora, la escena cobrará vida y los personajes de la escena tendrán que improvisar con los roles que les han establecido desde fuera o, por otra parte, quien se imaginan que puede ser en esa situación concreta. Se propone un monólogo interior para que piensen qué miedos y necesidades tienen como personaje (todas a la vez tienen la premisa de hablar desde su personaje sin hacer silencios. Si se traban, repiten palabras). Una vez hecho el calentamiento, se realiza la improvisación con la propuesta de la persona espectatriz, que prueba el rol de mediador.

No funciona, una parte de los personajes de la familia le ignoran y el agresor termina sacando de escena al personaje de mediador.

Alba y Ana, desde fuera, mueven la cabeza y Alba explota y dice que “Eso no cambia nada”.

Me siento en la tesitura de intervenir, no sin algo de miedo a que se me vaya de las manos y se convierta en un psicodrama. Aprovechamos para terminar de explicar lo que habíamos empezado: “desde el Teatro de las Oprimidas, esta es una técnica de teatro foro o foro Hanover. Se pretende probar situaciones reales en las que no sabemos como actuar y ensayarlas en un espacio protegido, pero siempre se intenta salir a sustituir a la persona que tiene voluntad de cambio y recibe la opresión... o también a una aliada, porque sino estaríamos ensayando situaciones mágicas”.

Me arriesgo. Voy a proponer algo que no tenía pensado y opto por señalar que en esta escena concreta, que ocurría en un espacio concreto, marcado como escenario -y que lo excede- se nos ha pasado por alto que estamos todas nosotras, que en ningún caso estaba la premisa de no poder intervenir, ni de estar en silencio. Sin embargo, nos hemos quedado en el papel de espectadora pasiva y distanciada. Se puede realizar el paralelismo con lo que sucede en la vida cotidiana, cuando vemos y no actuamos. En muchas ocasiones, la posibilidad de acción y de cambio está más cerca, no solo en la profesionalización y/o institucionalización.

Además, la responsabilidad recae individualmente sobre las personas que sufren la opresión, repitiéndose dentro y fuera de las escenas: se olvidan los testigos, las alianzas u otras posibilidades creativas.

En este sentido, es importante distinguir la prevención de la provención. Ambas difieren en que la segunda asume que los conflictos suceden y que son una oportunidad para realizar cambios allí donde no estamos cómodas, al dar la oportunidad a las víctimas de dejar de serlo y convertirse en oprimidas. Es decir, se trata de personas que sufren una opresión, pero tienen voluntad de cambio (Boal 2001). Para llevarlo a cabo, proponemos realizar una acción colectiva con técnicas de la performance: una activación del espacio donde más que buscar que hacer, se encuentra; donde más que improvisar, se crea en acción (Boronat, Mercedes, comunicación personal, 2020). En definitiva, un lugar donde se pueden proponer o acompañar las acciones. Donde podemos entrar y salir... o no entrar.

En ese momento, sucedió la magia, aquello único que posee el arte, “su capacidad para fracturar el mundo sensible” (Soto, Andrea, 2020, p.95), no tanto por unas acciones propuestas determinadas, sino de la armonía compositiva y donde parte de las espectadoras compusieron una batería de gestos, ordenados, caóticos, de distintas intensidades, velocidad y tono. No es importante un hilo narrativo de las acciones, sino los movimientos y encuentros que se produjeron en movimiento, y decimos movimiento incluyendo esa presencia pausada de quien, sin prisa en una pausa respirada, esboza una sonrisa mientras mira a cada una de las participantes.

La falta de hilo narrativo único y lineal hace que no haya interpretaciones de historias, sino vivencias que cambian cosas de lugar y que son difíciles de encajar/entender hasta pasados unos días. Esa magia que cambia cosas a través del movimiento y el pensamiento sensible o, al decir kantiano, una vivificación, animación espontánea, un juego de las facultades entre sí que crea contenido. Es decir, una experiencia estética fruto de la imaginación, el entendimiento y la consciencia. Esta magia tan propia de lo ritual se diferencia de éste en que en el arte es una finalidad sin fin. Aún sin esperarlo, la propia experiencia que emergió fue una danza colectiva, sin palabra, donde la poética fue reparativa al ser colectiva.

El caso es que es más probable que un cambio de movimiento modifique un modo de sentir, pensar y actuar, que un cambio de pensamiento modifique un modo de actuar (...). Para Ranciere, en el caso del juego esto es incluso más radical (...). Jugar también es el estado en el que ha desaparecido cualquier rastro de volición, ha desaparecido cualquier idea de la organización de la vida con propósito (Soto, Andrea 2020, p. 81).

Con la práctica final, se dejó aflorar la espontaneidad frente al control y la vergüenza. Aparecieron las diferentes subjetividades para abandonar la homogeneización, quizás por el dispositivo dado, en el sentido foucaultiano, del FP Superior de Promoción de la Igualdad que no es sino uno de los aparatos de ese feminismo empeñado en la unificación de discurso.

(...) que al buscar la igualdad entre el sujeto político hombre y el sujeto político mujer (feminismo de la igualdad) o definir a la mujer en clave esencialista (feminismo de la diferencia) excluye de su discurso emancipatorio a ciertas minorías -lesbianas, transexuales, maricones, transgénero, intersexuales...- que de algún modo

consideras como “malos sujetos femeninos”. (Vila, Fefa, 2018, p.18).

En este sentido, la disrupción fue posible al poner el cuerpo para vivenciar, dejando la ideología fabricada para otros y experimentar desde el uno, es decir, experimentar desde la imaginación encarnada las posibilidades que permite la experiencia en movimiento para jugar y practicar la libertad.

Lo estético y lo lúdico en Ortega (...) de aquello que nos transforma de meros seres biológicos en verdaderos seres humanos. (...). A través de la ficción, de la apariencia schilleriana, se trae a sí mismo a esa otra orbe, se dis-trae, es decir y como en Schiller, juega. Y si juega, es porque ya no está coaccionado, sino en plena libertad de determinaciones; jugando a ser humano, verdaderamente humano”. (Murcia Serrano, Inmaculada, 2013, p.41)

Desenlace:

Los comentarios después de la performance de las participantes fueron de sorpresa y emoción. Además, emergió la falta de palabras para explicar lo que les había pasado: “necesito unos días para saber qué ha pasado” (Ana). De la misma manera que ella, yo también necesité que pasara el tiempo para saber que se **me había movido a mí**, como encajar las piezas del suicidio de mi amiga de(s)de la adolescencia, sin entrar en la justificación poco compleja de la causa-efecto.

En la dinámica de cierre **que me llevo y que dejo** de la experiencia, destacó que todas las respuestas sobre lo que dejarían giran en torno a las siguientes palabras: “vergüenza”, “estrés”, “miedo a hacer el ridículo” y “cansancio”. No obstante, la más repetida fue “vergüenza”. Qué poderosa arma de (auto)sujeción es la vergüenza, paradójico, pues podría ser una emoción-herramienta para detectar las normas de una determinada sociedad que se nos viene encima, nos

Leyes, poca carne y cuánto dolor inenarrable. Las vidas hechas pedazo bajo estructuras que toman forma de persona que tortura y arremete todas sus frustraciones de la imposibilidad del ser hombre
-además, siendo pobre y teniendo dificultades para demostrar su valía- (Rita Segato, 2003) y culpabiliza a otra. Cuánto dolor y vergüenza tal, que para componer los pedazos en silencio no se encuentra salida. Mierdas de curro, horarios nocturnos, dos hijos, un ex que hace hípica de la de los pobres, otro ex que te quiere mucho; perdónale. Finalmente, la salida, la mejor salida, la libertad, se encuentra con la muerte. Marta, Marta Mendicua... Oigo su risa atronadora en un cuerpo diminuto consumido por intentar ser en una vida sin marcos en una vida donde la rabia, el cansancio de la maternidad, el arrepentimiento, no ser la madre perfecta, sin trabajo, post pandemia, encierro, con el susurro constante de eres una mierda y el puñetazo

autorregula y homogeniza como la mayor arma de vigilancia sobre los cuerpos. Vergüenza, pero también biopolítica.

Por otro lado, en relación a que se llevan, las respuestas fueron más variadas: “con el juego se puede llegar muy lejos” o “me quedo con la primera persona”. En este sentido, llama la atención el campo semántico de lo visual, como expresiones “diferentes puntos de vista”, “perspectivas”, “saber ver y comprender los puntos de vista”, “ver más allá”, “otras conclusiones”, “ver otras realidades” o “no todo es lo que parece”.

La perspectiva como dispositivo, desde el Renacimiento, fija un punto de vista, un marco que define lo que puede ser visto y lo que no. Es decir, se trata más de “un efecto más que una realidad” (Mirzoeff, Nicholas 2003) pues “la perspectiva lineal introduce un punto de vista estable y regular” (Soto, Andrea, 2020, p.117), al desestabilizar ese punto desde el que se mira como algo en movimiento, no fijo, no verdadero. A la vez, puede ser mirado y se rompe la jerarquía, se altera y aparece la complejización de las realidades, de mirar desde abajo, de torcer las verdades, de mirarse en sentido curvo, de poder imaginar especulativamente sin una razón de causa- efecto, problema-solución, de poder vivir extrañamente lo cotidiano en una revisitación a través del poder flotante de las imágenes (Soto, Andrea, 2020) con la espontaneidad, hackeando la vergüenza del ser, del pertenecer, creando códigos simbólicos a partir del juego y creando comunidad. (Gadamer)

Erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género, tal como las conocemos y en su aspecto percibido como “normal”. Y esto, infelizmente, no puede modificarse por decreto, con un golpe de tinta, suscribiendo el contrato de la ley”. (Segato, Rita, 2003)



Fig. 115 Los presidentes baleares, Bauzá y Antich, bromean ante un muñeco que ocupa una cama en la residencia, [fotografía] Jaume Morey. Fuente (Periódico Última hora)

*que es lo que menos duele.
Silencio; vergüenza,
médicos; pastillas. Silencio;
denuncia; caso omiso. Pero
su entorno no sabíamos
nada, pues todo estaba
cubierto con un envoltorio
de sonrisa nerviosa,
maquillaje. No contestar
llamadas, alejarse,
encerrarse, estar a la
defensiva, tú no entiendes...
y cierto era no entendía
nada. Nada de nada. Los
silencios son tomados
como algo personal, pero
no era más que un grito y
no lo oímos hasta que se
oyó tan fuerte y rotundo
como una caja que se
cierra para siempre.
Girasoles, tu risa y entender
que no habíamos entendido
nada. Nosotras, tus
amigas... que somos tan
listas.*

6.2.3.b Conexión eléctrica²¹

Se trata de un centro residencial de menores que se encuentran en situación primera acogida y, por ello, no incluiremos fotos, ni el nombre del centro, ni dibujos. Las participantes son personas de 12 y 17 años. Son 3 chicos , 10 chicas y una educadora, aunque posteriormente se suman dos más. Las acompañantes de La Lioparda teatro son Manu y Nat.

“(…) lejos de una lectura hermenéutica corporal me gusta pensar en términos de intensidad (….) Deleuze & Guattari (….) algo pasa o no pasa. *No hay nada que explicar, nada que interpretar, nada que comprender, es una especie de conexión eléctrica*”. (Fernández, Aurora, 2019, p.217)

Para continuar, seguiré con la estructura propuesta en relación con las experiencias vividas en los talleres, aunque los actos que se sucedieron excedan cualquier tipo de estructura. Así pues, intentaré narrar desde la intensidad de lo acontecido, a la par que experimentar con la escritura e ir aportando palabras a las experiencias vividas.

En un inicio, la Educadora 1, la que nos contacta, nos indica que “podéis hacer ver que venís y yo os pago porque no sé cuántas habrá. Van cambiando en número... es un perfil muy problemático.”

Voy sola como facilitadora, no sé qué me encontraré y quiero hacerme la vida fácil, aunque nunca es fácil cuando usas herramientas artísticas para hablar de género y sexualidad... o de conflictos. A veces, ansío dejar las temáticas y solo disfrutar del cuerpo, del movimiento y la performance. Nos quedamos tan tocadas desde el inicio, que las notas y los dibujos no existen. Natalia se quedó noqueada en el intento de procesar lo que iba aconteciendo. No hizo ningún dibujo; simplemente, no pudo. Se quedó como espectadora participante. Esta es una vuelta al caso desde la memoria y desde una hoja de palabras y flechas esbozada, pues fue una experiencia agri dulce. Entramos en lo que parece una cárcel con una puerta vallada y personal de seguridad. Realizamos la experiencia en una capilla, con su zona presbiteral en la que se encontraba el altar donde se situaba la mesa de la profesora a modo de púlpito y la nave central adaptada para el aula de formación de las

²¹ Como ya se ha indicado, el desarrollo de esta experiencia rompe con los anteriores. En primer lugar, no hay imágenes que lo acompañen, por los motivos que se podrán leer a continuación. En segundo lugar, al estar tan conectada con la emoción, ha sido imposible separar las voces experienciales de las teórico-prácticas.

residentes, ya que se encuentran en una primera acogida, viven y estudian ahí y no pueden salir. En pocas palabras, sistema disciplinario, personal seguridad y verjas. Para protegerlos, ¿se los encierra? Retóricas de protección inversa.

Nave central: Es el lugar reservado a los fieles, con los bancos colocados de tal forma que todos puedan participar con la vista y el espíritu en las sagradas celebraciones, para que puedan acercarse con facilidad a recibir la comunión, y para que puedan adoptar las distintas posturas recomendadas para los diversos momentos de dichas celebraciones”. (Apuntes para catequesis, 2013)

Las mesas de la zona de la nave central de la capilla son grandes para ser compartidas y ocupan todo el espacio. Nos recibieron unos adolescentes; sonrisa y ojos... o solo ojos. Colocaron el espacio con eficacia suiza, no nos dejaban hacer nada ni a Natalia ni a mí. Sabían como se hacía y lo querían hacer. Apilaron todas las mesas en el espacio del altar y otras en un lateral, unas encima de otras para tener el mayor espacio diáfano -qué belleza la de las mesas y sillas apiladas en el altar, alegoría escultórica del conocimiento educativo. Al otro lado, es espacio diáfano: “este aparataje formal (sin mesas) (...) para que se activen mejor las fuerzas: fuerzas activas plásticas, capaces de transformarse e inventar, de adquirir nuevas formas. Formas en proceso” (Fernández, Aurora, 2019, p. 275).

Mientras se mueven las mesas y las sillas, la Educadora 1 se acerca y me hace saber que todos los que estaban en ese centro habían sido abusados por su familia, directamente o indirectamente. Me siento muy incómoda, no entiendo porque tengo esta información. Mi cuerpo se agita y le digo que vale, mientras muevo la cabeza y me giro. Me preocupa la proximidad espacial y que pudieran oír el resumen que se hacía de ellas.

Nadie lleva mascarillas, solo Natalia y yo. Les mostramos la cara desde una distancia de seguridad para que nos la vieran, bromeando sobre que parece un *streeptease*. La educadora nos dice que, si queremos, que nos la quitamos, que ellas se hacen PCR todos los lunes. De la misma manera, el resto nos pide que sí, que nos la quitamos, así que lo hacemos.

Preámbulo:

Al preguntar qué podría ser el rectángulo -fabricado in situ, con cinta de carrocero- en el suelo, lo tienen claro: “es lo normal”, porque para ser normal se necesita un contexto y un

marco“. Las palabras no son exactas, porque es una traducción a mi lenguaje, pero el contenido fue tal cual. Me quedo de piedra, esta reflexión, ni en grupos universitarios de Trabajo Social ni con profesorado formado ha salido así. A la primera, sin titubeos. Lo normal, cuando no se habita, deviene visible. Se tiene la conciencia de límite, de barrera, porque se está dentro, pero fuera, en una visión desde los márgenes con conciencia localizada. Es decir, saber desde dónde hablas es hacer teoría desde la experiencia.

En una primera toma de contacto, Natalia hace una figura frontal, hierática, con brazos cruzados y mirada al frente. Ven claramente a la policía y a las educadoras. Natalia transforma la figura en otra, torcida, cadera y mirada ladeada, brazos abiertos y muñecas flojas y ven a un rapero. Me fijo en que tiene la gorra puesta y se la quito. Se ríen y dicen que ahora es una modelo, como un cuadro, que la gorra lo hacía más chico. Miro cómplice a Nat y le digo: “te voy a sacar del armario“ y comparto que ella es una bollera. También me saco a mí del armario, por eso de correr los mismos riesgos. El juego del género y el deseo, la autodenominación los objetos que devienen símbolos para ayudar al que mira para ser visto. La gorra de Nat, con machorra; mi camiseta, de piedra, papel, bollera. Hacen el link con la transexualidad y con su propia experiencia de ser vistas como menores y que no se les reconozca ninguna autonomía.

Nos vamos riendo juntas, se está generando mucha complicidad: es como si habláramos el mismo idioma y compartiéramos el mismo sentido del humor. Nat y yo nos vamos mirando con los ojos muy abiertos, media sonrisa y el pecho hinchado. Surge el primer flechazo.

Introducción: Samurai/ camina stop/ Enamoramiento.

La educadora 1 se va, se disculpa porque tiene que hacer cosas y se comparten reflexiones que no se dan normalmente en ningún taller, en relación a comportamientos o ideas que tenemos mecanizadas. Hablan de lo que está bien y está mal. No es tan claro como se dice, dependiendo de quien lo diga. Hablan de deseo, de por qué les tiene que gustar un chico o una chica si quizás no tienen tan claro que es eso de ser un chico o una chica y entonces cómo hablar del deseo de los nobinaries. Otra persona comparte que ella se rapó la cabeza porque no quería gustarle a los tíos, así que desmecanicé su deseo hacia ella. La escala de grises contextualizados en relación al juicio, el deseo que pone en jaque a la identidad y la estrategia de desfeminización para hacerse invisible. Definitivamente, están

haciendo ellas solas el taller al poder llevar a la práctica la idea de acompañar pedagógicamente, dar un excusa a través del juego, entendido como libertad para que fluyan las relaciones entre experiencia e imaginación, apareciendo así conocimiento, visto no como la repetición de lo que han dicho otras autorizadas, sino para dotar de autoridad a la reflexividad sobre la experiencia encarnada.

Nudo: Amor

Suma de poder: las esculturas propuestas fueron muy variadas y se fueron sumando en el espacio escénico, así que las iremos enumerando junto a la lectura realizada.

Estatua: frontal con los brazos abiertos en cruz.

Lectura: es la justicia, pero no la de los jueces, sino la justicia que nos aplicamos entre nosotras.

Estatua: con los brazos en jarra

Lectura: es el poder de confiar en una misma

Estatua: con un brazo como sacando músculo y mirándolo

Lectura: (se establece diálogo)

-no es poder, eso es la violencia, el pegar a otros para tener poder

-(reformulación) era el poder de la fuerza pero no bruta, sino la fuerza que te hace seguir adelante

Estatua: frontal, relajada y con una gran sonrisa

Lectura: el poder del humor, de reírte de todo

Estatua: dibuja un corazón con las manos a la altura del cuello

Lectura: el poder del amor, de querernos como lo hacemos nosotros. El grupo de compañeros que te ayudan.

Estatua: con brazos hacia arriba flexionados y las palmas de las manos abiertas y mirada hacia el techo (en iconografía: una orante)

Lectura: es la religión (otra puntualiza), pero no una religión como la católica sino en el poder que tiene creer en algo

Estatua: se coloca fuera del espacio escénico, se sienta en el suelo con las piernas cruzadas y mira la escena.

Lectura: es el poder de salir fuera y observar

Todas las propuestas fueron del poder, entendido como algo propio y emancipador. “La solidaridad y la amabilidad como poder” (Zafra, Remedios 2020: 272). Ellas, encerradas,

violadas, sin familia (es decir, los cuidados que se dan en relaciones de parentesco), la privación de libertad... pienso en mi primo que estuvo en tantos psiquiátricos y tutelado por sus padres. Pienso en su lucidez interpretativa, esquizofrénica para el aparato médico.

Los menores indican que no se les tiene en cuenta o, por tanto, no son tomados como verdad, porque el estigma deviene identidad. Es el poder que te da *salir fuera y observar*, como un extraño que ha sido apartado, herido, que toma la distancia y, cual película de ficción, analiza la normalidad.

Ese estar *fuera* de proporciona una visión del mundo descentrada, periférica, que si bien en principio no fue elegida, ahora es reconocida como propia. Al encarnar la alteración de muchos consensos sociales, se recoloca en el disenso. Practicar el disenso o la conciencia diferencial, a través de lo que Chela Sandoval ha denominado las metodologías de las oprimidas, es lo que este grupo de personas hacen en su vida y que, en esta experiencia, se hizo aflorar de manera notable.

Estas tecnologías que, si bien se dan en paralelo y difuminadas por todo el taller, se podrían estructurar en la semiótica (ese mirar profundo, de Audre Lorde) o la facultad (Anzaldúa) de leer los signos de la cultura, se dio en el preámbulo del taller. La deconstrucción, separando significante de contenido y analizándolos por separado, que se dio, así como en la artificialidad de la feminidad y la masculinidad. También apareció el deseo asociado a ello en la introducción, metodologizar donde proponer nuevos -o antiguos, invisibilizados- significados a la idea de poder ir generando nuevas figuraciones de poder situado, en el lugar donde el poder es algo cotidiano y practicado por ellas mismas y la democrática “con la intención de garantizar, no sólo la supervivencia o la justicia, como en tiempos anteriores, sino unas relaciones sociales igualitarias o, como lo han expresado algunos escritores del Tercer Mundo desde Fanon hasta Wong, Lugones, o Collins, con el objetivo de producir «amor» en un mundo en descolonización, postmoderno y post-imperio” (Sandoval, Chela, 2004, p. 84)

Amor. Amor es la palabra que define esta experiencia. Amor entre ellos, amor entre nosotras, amor como orgullo, como dolor, como admiración y esperanza.

Transportes:

Realizaron una propuesta complejísima de composición, con mucho detalle en cada pieza del engranaje. Eligieron un metro y un bus, todo transportes públicos. En ese momento, entraron la educadora 2 y la educadora 3 y, sin decir nada, se metieron en el espacio y se sentaron a mirar.

De nuevo, tenía información -no deseada- por parte de la educadora número 1 (“las otras educadoras me lo ponen muy difícil porque no quieren hacer nada. Algunas son muy religiosas y fachas”). Todos estos datos me condicionan como facilitadora, al sentirme observada-evaluada por alguien que me puede reñir, ya que existe una jerarquía entre las educadoras y las personas que hacen talleres, así como una responsabilidad -autoasumida- con la educadora 1, la que me ha contratado. Así, no deja de reproducirse la lógica capitalista en el sector de la educación, en la cual participamos todas al ser es muy difícil romper dicha dinámica.

La lectura sobre el autobús que tiene un accidente y se choca contra un muro fue la de un líder que lleva al resto por malos caminos, de drogas y abusos. Ese líder bebe mucho y arrastra al resto a la catástrofe, podría ser un padre en la familia, dicen algunos. En este momento -y con la información que me ha dado la educadora 1-, me da miedo que se abran cosas y que no tenga herramientas ni tiempo para cerrar, así que les propongo a las actrices que hagan una transformación (mágica) desde sus personajes a una situación ideal. En ese momento, transforman la escena volviendo a ser un medio de transporte, haciendo un globo.

El otro grupo, el del metro, sale a escena y descarrila. La lectura desde fuera se hace de manera sumatoria y van complejizando la historia a partir de lo que ha dicho la persona anterior. Se trata de un grupo de amigos que está en el colegio y, cuando pasan al instituto, se distancian porque no se entienden. A una de ellas le han pasado cosas, está rara y los demás no la entienden. Solo un amigo se queda con ella y el resto, con un líder que la insulta, le hacen el vacío porque quieren ser populares.

Acto seguido, les pido que realicen un monólogo interior con las pistas que, desde fuera, les han dado sus compañeras de la situación que están viviendo, que piensen cuales pueden ser sus miedos y necesidades. También les indico que hablaran todas a la vez, sin

poder hacer silencios, y el resto pasearemos entre las estatuas escuchando.

Como facilitadora, pregunto: “¿a alguien de las que está fuera se le ocurre que se puede hacer en una situación así?” Silencio, piensan; yo sostengo el silencio. Finalmente, alguien tiene una idea y le digo que no nos la cuente, que la ponga en práctica en el escenario y que los personajes de dentro tendrán que actuar conforme a su personaje. En ese momento, Teresa entra en escena y se queda paralizada y dice que no, que no funciona lo que tenía pensado. Nos dice que iba a hablar con el que las insultaba para decirle que no lo hiciera, pero que eso no funciona y, además, da miedo.

Antes de que Teresa haya abandonado el escenario, entra otra chica, Elsa, y le coge de la mano. Se va hacia los dos personajes que estaban solos y les dice que ya son dos más. De inmediato, se dirige hacia el público y coge a otra de la mano y la lleva con los otros, diciendo que ya son tres más. Mientras, el grupo líder se ríe y las insulta pero, poco a poco, a medida que va sumando a gente del público, se va callando. Finalmente, Elsa dice que ya tienen su familia.

La familia elegida, la que no se rige por consanguinidad, la que es una elección consciente de afinidad, de parentesco político (Haraway, Donna, 1995a), no como una idea identitaria, sino como una suma de subjetividades que han fracasado en lógica social, porque “estar al margen es ser parte del todo, pero fuera del cuerpo principal” (hooks, bell, 2020, p. 23).

Desenlace: Abrazos, agradecimientos, sonrisas y más abrazos.

Al salir, la impotencia, las lágrimas de saber que la vida es robada y que, a la vez, en ese robo se puede producir un saber, un hacerse responsable, un entendimiento de la vida que muchos adultos no tienen, pero ¿quién quiere hacerse adulto antes de tiempo? Me atraganto, quizás, por ver el dolor propio en otro cuerpo, por ver los desgarros adultos en los cuerpos pequeños. Saber que no les puedo salvar, pero sí puedo confiar en la fortaleza del resiliente.

Activistas y teóricos queer, de aquí y de allá, como las ya citadas Lee Edelman, Lucas Platero, Heather Love, José Muñoz, Carmen Romero, Javier Sáez, Ricardo Llamas, Paul Preciado, Paco Vidarte entre otras muchas, me han sugerido directa o

indirectamente que ser rara es ser trágica e implica fracasar, ser una persona fracasada. Nuestras vidas queer están forjadas en el fracaso, no como depresión o imposibilidad de ser, sino como un continuo devenir abierto a la confrontación como forma de existencia. Un cúmulo de fracasos que nos dotarían no sólo de una especial resistencia frente a la adversidad, sino también de herramientas para el acceso al goce. (Vila, Fefa, 2018, p.23)

Por último, la falta de material gráfico que se dio por la intensidad de la experiencia y su efecto en forma de perplejidad en Natalia, sacudida por la situación, me resulta significativa. Por un lado, podría dar cuenta de por qué muchas veces no tenemos registros (además, de otras explicaciones evidentes) los fracasados, perdedores de la historia, los del margen. Por otro, al hacer el esfuerzo, como lo hacía mi abuela, empeñada en su relato oral vivo, de volver a recordar y trabajar desde las ausencias (Rosón, María, comunicación personal, 2021), posibilita imaginar más allá de lo que hay, rellenarlas con la memoria y reavivar el relato con más carne que en los dibujos y las fotografías porque, de hecho, yo todavía los siento.

6.2.3.c Discusión sobre la Variante 3

En las experiencias de la Variante 3 -FP Superior de Promoción de la Igualdad y el centro residencial de menores de primera acogida- se ven contrastadas, desde mi punto de vista, dos diferencias fundamentales. Por un lado, la idea de poder que manejan las participantes y, por otra, la capacidad de las lecturas profundas, el conocimiento situado y la acción simbólica.

En este sentido, mucho se ha escrito sobre que la educación funciona a veces como anestesia, como borrado de las subjetividades diferenciadas para la creación de un discurso homogéneo y sin fisuras, sobre todo, en lo relacionado con el género desde perspectivas del feminismo de la igualdad, provocando que haya una clara dificultad para pensar desde la propia experiencia, crear la propia teoría y que aparezca el pensamiento crítico. De manera opuesta, en el centro de menores donde las participantes vienen marcadas por historias de vida duras, hace que su forma de entender el mundo pase por su propia experiencia y esta misma es validada como fuente de conocimiento, haciendo que los relatos y su capacidad para lo simbólico estén cargados de crítica y posibilidad. De hecho, he llegado a pensar que

las personas que viven en el margen, bajo situaciones de abuso, tienen la imaginación como recurso para escapar, provocando que hayan entrenado dicha facultad y, por tanto, hayan practicado formas de libertad.

También ha quedado manifestado que -no solo el programa formativo del FP de Igualdad, sino la teoría feminista en general- se necesitan incorporar esas otras experiencias, pero no desde hablar por ellas, sino hallando las maneras de poder crear nuevos encuentros. No obstante, no debe hacerse como lo estoy haciendo yo ahora, pues las estoy únicamente juntando en la pantalla del ordenador, sino debemos tenerlas como referencia, de la misma manera que tienen en el programa a Nuria Varela con su Feminismo para principiantes que, con su propio título, habla de una jerarquía: el que sabe y el principiante. Así, parece que el feminismo se aprende por pasos y necesita de un manual, pero el feminismo se practica a veces hasta sin saberlo. Evidentemente, no estamos diciendo que las lecturas de otras no sean viajes sin retorno en el aprendizaje, pero la crítica empieza por la práctica, deviniendo teoría y retroalimentándose. Por ejemplo, encontrar a Bell Hooks que explica lo que en mí es una intuición, me avala y refuerza.

Para construir un movimiento feminista de masas, (...) solamente puede crearse si se entienden, abordan e incorporan las experiencias de las personas en los márgenes, quienes sufren la opresión sexista y otros tipos de opresión grupal. Estas personas deben participar en el movimiento feminista en tanto creadoras de teoría y en tanto líderes en la acción. (...) Se necesitan líderes, personas que reconozcan su relación con el grupo y rindan cuentas ante el mismo. Deberían tener la capacidad de mostrar amor y compasión, mostrar ese amor en sus acciones y ser capaces de entablar un diálogo fructífero. Un amor así, apunta Paulo Freire, actúa para transformar la dominación: Puesto que el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es el compromiso con otros. (hooks, bell, 2020, p.249)

En este sentido, dichas consideraciones nos llevan directamente al otro punto candente de estas experiencias y del propio feminismo: la idea de poder. Por un lado, en el ciclo de Igualdad, el poder giraba en torno a lo que dentro del capitalismo se ha dado como poderoso -asociado a la masculinidad hegemónica de éxito- y juzgado como algo malo, ya que los hombres -todos- eran presentados como el enemigo. Por el contrario, en el centro de acogida de menores, el poder era posibilidad, a la vez que cercano, cotidiano y puesto en práctica, pues se trataba de un poder situado en su experiencia. ¿Qué se define como poder

y qué queda fuera de él? ¿Qué es juzgado como imitación de hombre y quien, desde el feminismo, replica los sistemas de dominación?

Si se diferencia el poder de la dominación, aquí es donde quizás se halle el quid de la cuestión. Por ejemplo, podemos dejar de llamar poderío o empoderamiento a lo que realmente es poder. De hecho, aprendimos esto con la experiencia en el centro de menores: no usar otras palabras por miedo a las connotaciones, sino resignificarlas desde la experiencia, ya que hemos sido testigos de numerosas formas de tener o ejercer poder sin dominar a nadie.

Así pues, continuar entendiendo el poder como sinónimo de dominación y/o como algo que pertenece a los hombres es volver a reproducir la idea esencialista y/o culturalista incapaz de reconocer lo que se tiene alrededor: fuertes mujeres obreras, butch, maricas con sus plumas, drag queen con su humor punzante, el top manta, trabajadoras sexuales que administran su propia economía, feministas musulmanas con su *hiyab*, trans* en la playa, lesbianas femeninas, hombres cis raros, mujeres con capacidad de mando con las cuales he sentido el placer y la admiración de su autoridad. De manera opuesta, hemos sido testigos, en demasiados colectivos, de la falsa horizontalidad al confundir formas de autoorganización sin dominación con el “todas somos iguales” y caer en la trampa de la horizontalidad (Villani, Mariana, 2020). Por tanto, verbos como mandar, proponer, afirmar, usar imperativos, etc., en los grupos autoorganizados, únicamente se basan en resaltar aquello que se te da bien y lo que no, para básicamente saber delegar en otras el liderazgo y/o que lo tome una y que el resto confíe, puesto que es una responsabilidad tanto asumir y tomar el mando o como confiar. Sin embargo, discernir entre autoridad y autoritarismo -y dejarlo de sentir como un sinónimo- nos traerá más tiempo, ya que así nos ahorraremos eternas discusiones. Nuevamente, nos encontramos con la desmemoria o el no saber mirar, pues han estado ahí las discusiones sobre qué es el poder -desde el feminismo, por ejemplo- y están presentes en nuestro alrededor. Cuánto titubeo feminizado del **yo no sé pero...** y cuánta crítica a las líderes que terminan agotadas de comparecer ante demasiados tribunales feministas. De hecho, otro de los elementos que suelen aparecer en los talleres es hablar de un poder en positivo porque este se feminiza, volviendo al determinismo biológico y cultural desde el poder de dar a luz o el poder de cuidar y escuchar. Por ello, abogemos por el poder de lo creativo sobre el mismo concepto de poder, pues es ahí donde podremos resignificar. Sin ir muy lejos, la situación que se da es volver a 1974, con el ensayo de Nancy Hartsock Cambio político: Dos perspectivas sobre el poder, sin movernos un centímetro de ciertas posturas.

(...) destaca concepciones del poder que son creativas y positivas, definiciones que equiparan el poder con la capacidad de actuar, con la fortaleza y la capacidad, o con la acción que aporta una sensación de logro propone algunas forma de poder que son creativas y positivas, habla del poder real, que implica la reconstrucción de toda la sociedad en beneficio de la inmensa mayoría y para el progreso de la humanidad (...) no han reconocido que el poder entendido como energía, fortaleza e interacción eficaz no tiene que ser el mismo poder que requiere el dominio del resto de las personas. (hooks, bell, 2020, p. 148)

7. Conclusiones:

“Imaginar es ponerse uno mismo en suspensión para poder vincularse a aquellos que nos son extraños” (Spivak en Garcés, Marina, 2020, p. 67)

Esta investigación, sobre todo, me ha hecho comprender con mayor profundidad, el carácter terapéutico de estos talleres, a la vez que ha supuesto un acercamiento y redefinición de este término que siempre me ha generado rechazo, al entenderlo como una práctica individual que quitaba foco a lo político en las prácticas artísticas activistas. Así, no deja de ser una provocación que me hago a mí misma, en este intento de redefinir lo terapéutico.

Si atendemos a los temas que han tomado mayor peso, emerge la vergüenza (de pobre, de paleta, de forastera, de marica, de machorra, de travelo, de que te violen, de que te peguen, de bocazas, no enterarse de nada, de menstruar, de desear, de no ser...), la herida, el miedo, la vulnerabilidad y el deseo todos ellos relacionados con la sujeción y la agencia de los cuerpos. De esta manera, sí se podría decir que estas experiencias son terapéuticas. La vergüenza que hiere en el yo como se entiende a sí mismo en la relación con los demás y es ahí donde se generan tensiones en ese ser reconocido y reconocerse, dando lugar a la formación de heridas. Por ello, es terapéutico visitar heridas pasadas y hacerlo a través de las experiencias de otros, que resuenan y hacen que el problema no sea

*Pegada a la silla,
levantarse, estirar la
espalda, pasear para
ordenar las ideas y volverse
a sentar.*

*Tengo el cuerpo
destrozado, orzuelos, una
alergia extraña en los ojos,
un tobillo hinchado... Creo
que el pliegue entre mis
tetos ha crecido y del
cúmulo de sudor han salido
unos granitos que no
alcanzo a ver, pero sí a
tocar. De hecho, hay zonas
que, con el tiempo, han
escapado de mi punto de
vista y ya mi relación con
ellas cae rendida a la
háptica.*

*El hueso donde se topan la
espalda y el cuello
sobresale del tiempo que mi
barbilla ha estado amando
la pantalla.*

individual, sino estructural y cultural. Dichas heridas nos hacen vulnerables, esconden miedos y deseos y, como todo ello se da a través de experiencias estéticas, emerge, se comparte y se transforma en motor creativo, en ansias de cambio, así como también estrecha lazos.

Así pues, entendemos lo terapéutico como el espacio donde atender y aliviar, no desde un experto al que visitar, sino desde la comunidad que comparte los espacios liminales promovidos desde el goce y la risa; desde el juego donde, a partir del poder de lo simbólico, hacer del miedo, de la vulnerabilidad, de la herida y de la vergüenza estrategias pedagógicas donde accionar los cuerpos desde un lenguaje que todas entendemos y donde poder crear en acción nuevas formas de bailar, imaginar y ensayar resistencias. Por tanto, una vez que se han llevado a cabo estas experiencias, la gran mayoría de personas son más conscientes de sus potenciales creativos.

Por otro lado, la normalidad es una ficción difícilmente alcanzable y, por ello, es fuente de profundas heridas de no ser, de no parecer y no pertenecer, así como miedos a ser descubiertos y vergüenza al serlo. A partir del uso de metodologías artísticas corporizadas, se pueden encontrar y tejer desidentificaciones y prácticas de autonombraarse, que devienen actos performáticos donde producir nuevos sentidos y nuevos cuerpos.

Entonces, ¿para qué sirven las metodologías corporales para trabajar la normalidad? Podemos observar como el cuerpo, más allá de la carne, cuando se pone en juego, afloran emociones, sorpresas e incomodidades que, a partir del acto creativo, se pueden manejar.

Así pues, este TFM es un encaje de bolillos temáticos porque ser tallerista, es decir, llevar a cabo la práctica educativa como performance artística, implica estar abierta a todas las propuestas que puedan surgir por parte del alumnado. Por tanto, es una creación en acción. Si bien podríamos haber optado por una propuesta más cerrada, en la que los temas tratados fuesen expuestos de una forma

La academia, el teclado, el ordenador... Yo pienso en movimiento, pienso escribiendo, establezco relaciones e ideas mientras riego las plantas.

Encierro - autoencierro escogido, con gusto-, leer, apuntalar, pero ¿cuántas citas voy a poner? ¿para contentar, a quien? Demostrar que he leído, asegurar que lo que digo tiene respaldo. Escribir, escribir y escribir y, mientras, me pregunto ¿no es irónico defender las metodologías corporales y no poder escapar de la silla? Yo, que pensaba que con la relatoría gráfica escaparía de la escritura densa... no hay manera de escapar de una misma: densidad, duda, creatividad e inseguridad, emergen como la receta perfecta para 150 páginas de TFM.

más clara que ayudara a la lectura, la descartamos a riesgo de una homogeneización en el relato de lo que sucedió. Con esta propuesta, pretendemos situar a la persona lectora en la inestabilidad de la tallerista -educadora- que no va a ejercer su práctica docente de una forma magistral, desde un discurso aprendido de lo que se supone que las participantes alumnas deben aprender, sino desde la predisposición a lo impredecible, desde la flexibilidad y la apertura. Es decir, desde la libertad que da no estar sujeta a un currículum. Por ello, nos resulta de suma importancia compartir la reflexión que ha acompañado este proceso y, de hecho, es de la que hemos sido más conscientes a hora de trabajar la vulnerabilidad de forma puntual, sin continuidad y sin el estatus de ser profesor. Por otro lado, el hecho de no estar sujetas a currículums -y con el apoyo del profesorado aliado- provoca que tengamos más libertad de contenidos, de metodologías y sobre todo de no temer a dinoclaustros, como los llaman algunas compañeras profesoras que los sufren.

De esta manera, las facilitadoras de experiencias puntuales nos valemos de la treta del débil, de no ser profesoras de verdad, de no estar sujetas al sistema educativo, ni a los funcionamientos de los centros específicamente. Paralelamente, los adolescentes, que si bien no se conforman con las definiciones que les ponen desde fuera en ese todavía no ser adultos, desarrollan la treta de pensar en voz alta, de no ser políticamente correctos, de ponerlo todo en duda. Es decir, realizan prácticas de libertad.

Puestos a imaginar, las metodologías de aprendizaje que implican cuerpo podrían ser transversales, de la misma manera que lo podría ser trabajar la normalidad. Desde la conciencia corporal, entendida no solo como carnalidad sino también como biblioteca ambulante construida en relación a los otros, donde memoria, olvido e imaginación sobrevuelan alto.

8. Referencias

Acereda, Manuela, Albuquerque, Leo, Fariñas, Natalia (2021). STREET FIGHTERS: Metodologies per combatre la normalitat. Ed. La lioparda

Ahmed, Sara (2016). Vergüenza ante los otros. En *La política cultural de las emociones*. (pp.161-191) UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

Alonso-Sanz, Maria Amparo (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 25(1), 111-119. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167

Amnistía Internacional (2018). Ya es hora de que me creas. Un sistema que cuestiona y desprotege a las víctimas. EUR41400018-30392

Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands/ La Frontera: La Nueva Mestiza*. Capitán Swing

Anzaldúa, Gloria (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En *otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (pp. 71-80). Traficantes de sueños.

Apuntes para catequesis (2013)

<http://dibujosparacatequesis.blogspot.com/2013/09/partes-del-templo-catolico.html>

Austin, John (1955). Cómo hacer cosas con palabras. Revista literaria Katharsis

<http://revistaliterariakatharsis.org>

Barthes, Roland (2009). La cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía. Paidós.

Belausteguigoitia, Marisa & Rían Lozano (2012). Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas. Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Belausteguigoitia, Marisa (2009). Límites y fronteras: La pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa. *Revista Estudios Feministas*, vol. 17, núm. 3, pp. 755-767 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114364008>

Bleeker, Maaïke (2019). Mostrar lo que no se puede ser visto. La perspectiva en la puesta en escena postdramática. En Hang, Barbara & Muñoz, Agustina (Eds), *El tiempo es lo único que tenemos*. (pp.67-91) Caja Negra.

Boal, Augusto (2004). El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia. Alba Editorial.

Boal, Augusto (2001). Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido. Alba Editorial.

Bourdieu, Pierre (2007). La dominación masculina: Anagrama.

Brah, Avtar (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En *otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (pp.107 -137). Traficantes de sueños.

Braidotti, Rosi (2004) El ciberfeminismo con una diferencia. En *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada* (pp. 107-130) . Gedisa

Britzman, Deborah P. (1998) Las pedagogías transgresoras y sus extrañas técnicas . En

Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer . Mérida, Rafael M (2002) Icaria.

Butler, Judith (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18. México <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>

Butler, Judith (2002). El género en llamas y Acerca del término queer.En *Cuerpos que importan* (pp. 79-206, 313-340). Paidós.

Butler, Judith (2007). El género en disputa, Paidós

Camps, Marta (2019). Saber en la acción. Prácticas pedagógicas indisciplinadas. [Tesis doctoral, BAU] (pp.10-70). Tesis en red.net <https://martacampsbanque.wixsite.com/misitio>

Carrasco-Segovia, Sara; Hernández, Fernando (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprendizaje corporeizado de los docentes. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, ISSN 0104-754X, N°. 26, 2020 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7283536>

Chandía, Yanina Valeria (2004) La filosofía del juego en la estética de Immanuel Kant. Universidad de Chile.

Clandinin Jean y Connelly, Michael (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. y.o. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación* (pp.11-59). Laertes.

De Lauretis, Teresa (1992). Alicia Ya no. feminismo, Semiótica, Cine. Cátedra.

De Lauretis, Teresa (2000). La tecnología del género en Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Editorial horas y horas.

Delgado Huitrón, Cynthia Citlallin y García, Lia (La Novia Sirena). revista historia febrero 18, 2021 <https://hysteria.mx/una-alumna-mas-la-transpedagogia-de-lia-garcia/#prettyPhoto>

Douglas, Mary (2007). Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú. Nueva visión.1966

Duncan, Carol (2007) *Rituales de civilización* Ed. Nausícaä

Esteban, Mari Luz (2012). La teoría social y feminista del cuerpo . Trabajo corporal y cambios en la identidad de género En *Antropología del cuerpo* (pp. 9-70, 125-154). Bellaterra.

Esteban, Mari Luz (2008). Etnografía, itinerarios corporales y cambio social: apuntes teóricos y metodológicos. en *La materialidad de la identidad* (pp. 135-158) Hariadna Editorial.

Fernández, Aurora (2019). Crítica visual del saber solitario. Consonni.

Flores, Valeria (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista Escritura, política, educación. La Mondonga Dark

Garcés, Marina (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutemberg

- González , Herbert (1999). La iconografía de Laocoonte a través de sus fuentes literarias y poéticas. Anales de la historia del arte 4. pp 9-26
- Halberstam, Jack (2008). Masculinidad femenina. Egales
- Halberstam, Jack (2018). El arte queer del fracaso. Egales
- Hang, Barbara& Muñoz, Agustina (2019). El tiempo es lo único que tenemos. (pp.2-24) Caja Negra.
- Haraway, Donna (1995a). Manifiesto para cyborgs .Eutopías 2ª época. Vol.86
- Haraway, Donna (1995b). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D.Haraway (Ed) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza (pp.313-346). Cátedra.
- Haraway, Donna (2010) Pragmática: Testigo_Modesto@_SegundoMilenio. HombreHembrac_Conoce_Onco ratón, en *Testigo_Modesto@_SegundoMilenio.HombreHembrac_Conoce_Onco Ratón, Feminismo y tecnociencia* (pp.37-65), UOC
- Haraway, Donna (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bies. University of California (Santa Cruz). Política y Sociedad, 30. (PP. 121-163)
- Hernández, Fernando (2007). Espigadores de la cultura visual. Octaedro
- Hernández, Fernando (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XI n-26, pp 85-118 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641c>
- Hernández, Fernando; Revelles Benavente, B. (2019a). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. Educatio Siglo XXI, 37(2 Jul-Oct), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández, Fernando (2019b). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. Educatio Siglo XXI, 37(2 Jul-Oct), 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- hooks, bell (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (pp.33-51). Traficantes de sueños.
- hooks, bell (2020). Teoría feminista: de los márgenes al centro. Traficantes de sueños.
- Huerta, Ricard (2021a). La imagen como experiencia. Aula Magna
- Huerta, Rircard (2021b). Disseny d'entorns per educar en diversitat i fomentar la inclusió, Temps d'Educació, 60, 15-31
- Irwin, Rita. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. Revista Educación y Pedagogía, 25, (65-66), pp. 106-113 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Jurs-Munby, Karen (2013) Prologo al Teatroposdramático. <https://ovejasmuertas.wordpress.com/2019/08/02/lehmann-prologo-a-teatro-posdramatico/>

Laqueur, Thomas 1994. "Sobre El Lenguaje Y La Carne". En: La Construcción Del Sexo. Cuerpo y Género Desde Los Griegos Hasta Freud. Catedra.

Lepectki, André, (2019). Las políticas de la imaginación especulativa en la coreografía contemporánea. En Hang, Barbara & Muñoz, Agustina (Eds), *El tiempo es lo único que tenemos*. (pp. 221-254) Caja Negra.

Levins Morales, Aurora (2004). Intelectual orgánica certificada. En *otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (pp.63-70). Traficantes de sueños.

López, Helena (2015) Prólogo a la traducción al español de "La política cultural de las emociones" de Sara Ahmed. México: PUEG-UNAM, (9-18)

Marín-Viadel, Ricardo; Roldán, Joaquín (2019) *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística*. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7134299>

Mauss, Marcel (1971) Técnicas y movimientos corporales. En *Sociología y antropología* (pp. 337-356).
<http://es.scribd.com/doc/29712532/Mauss-Marcel-Tecnicas-y-Movimientos-Corporales>

Mirzoeff, Nicholas (2003). Una introducción a la cultura visual. Paidós

Mulvey, Laura (1988). Placer visual y cine narrativo. Centro de semiótica y teoría del espectáculo.

Murcia, Inmaculada, (2013). La dimensión estética y antropológica del juego en Friedrich Schiller y José Ortega y Gasset. *Revista Laguna*, 32; abril 2013, pp. 27-41; ISSN: 1132-8177 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1437444>

Motos, Tomás, (2020). Teatro en la educación (España, 1970-2018) Octaedro

Oliva, Maria, (2014). La samba de la abuela. *En Relatos Marranos* (pp 249-261). Pol-len

Planella Ribera, Jordi, & Pie Balaguer, Asun (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>

Platero, Lucas R. (2016). Por un chato de vino. Historias de travestismo y masculinidad femenina. Bellaterra.

Platero, Lucas R. (2020). Ponencia "¿Qué es lo Queer en la Educación Queer?" en Seminari Inaugural del curs 2020-2021 de l'eix d'acció del Grup d'Educació i Gènere UAB". <https://www.youtube.com/watch?v=nKSvxha-ZZA>

Platero, Lucas R. (2018) Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En *Pedagogías queer* (pp.26-46). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Pujal, Joan; Montenegro, Marisela (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y sociedad* volumen 40 (1),57-70
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/24779>

Preciado, Paul (2008). Testo Yonki. Espasa.

Preciado, Paul (2006). Saberes_vampiros@War Donna Haraway y las epistemologías cyborg y decoloniales. Revista francesa *Multitudes*, n. 5, 2006.
<http://paroledequeer.blogspot.com/2014/09/saberesvampiroswar-donna-haraway-y-las.html>

Pichardo Galan, Jose (2019). Encuentro “Abrazar la diversidad” material generado consultado en biblioteca de Assoc. Ben Amics

Raedó, J., & Atrio Cerezo, S. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (46), 41–54. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2018.46.03>

Rancière, Jacques (2010). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.

Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre por el que se establece el título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Rifà, Montserrat (2007). Prácticas encarnadas e identidades en tránsito en el currículum de educación artística. *Revista Digital Art&* - ISSN 1806-2962 - Año V - Número 08

Ribeiro, Djamilia (2020). Lugar de enunciación. Editorial Ambulantes

Roldán, Joaquín & Marín-Viadel, Ricardo (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Ediciones Aljibe.

Romero Caballero, Belén (2015). La colonialidad de la naturaleza. Visualizaciones y "contra-visualizaciones" decoloniales para sostener la vida. *Extravío. Revista electrónica de Literatura Comparada*, 8, 1-22. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/extravio/article/view/4528/6803>

Rueda Gascó, Paloma (2014). Metodología. En *Entornos de educación artística no formal: estudio de casos de academias de arte privadas en Valencia* (pp. 118-152) [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Roderic, <https://roderic.uv.es/handle/10550/458927>

Solana, Mariela; Vacarezza, Nayla Luz. (2020) “Relecturas feministas del giro afectivo”. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e72448, 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272448>

Sandoval, Chela (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En *otras inapropiables, feminismos desde las fronteras* (pp.81-106). Traficantes de sueños

Santos, Barbara (2020) Teatro de las Oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas. Ediciones el signo.

Shock, Susy (2008). de "Poemario Trans Pirado"
<http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>

Segato, Rita (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. 334 Serie Antropología.
<https://docplayer.es/13813480-Serie-antropologia-334-las-estructuras-elementales-de-la-violencia-contrato-y-status-en-la-etilogia-de-la-violencia-rita-laura-segato.html>

Soto, Andrea (2020). La performatividad de las imágenes. Metales Pesados.

Tuhiwai Smith, Linda (2017). La investigación a través de la mirada imperial .En respuesta a las exigencias de una agenda indígena. Un estudio de caso Maori. Hacia un desarrollo de metodologías indígenas: una investigación Kaupapa Maori. En *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas* (pp. 93-119, 293-326). Txalaparta

Trujillo, Gracia (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.

<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508142550>

Velasco, Honorario (2010). Cuerpo y espacio: Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas. (pp 23-120) Edit. Centro de estudios Ramón Areces, S.A

Vidiella, Judit (2014.) Archivos encarnados como zonas de contacto. *Efímera Revista* Vol. 5 (6), diciembre 2014, e003. ISSN-L: 2172-5934

Vidiella, Judit (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En Damiano Gilberto Aparecido; Pereira Lucia Helena Pena; Oliveira Wanderley C. (comp.) (2010) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* São Paulo (Brazil): Cultura Acadêmica Editora. ISBN 978-85-7983-080-8. (pp.175-202).

Vila, Fefa (2018). La invención de la subjetividad. En *Transpiquiatría. Abordajes queer den salud mental* (pp.18-25) Asociación Española de Neuropsiquiatría

Villani, Mariana (2020). El tema del poder como un reto para los grupos Magdalenas. En Santos Barbara, *Teatro de las Oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas* (pp 427-252) . Ediciones el signo.

Volcano, Del LaGrace (2007). <https://lambdavalencia.org/volcano-del-lagrace/>

Volcano, Del LaGrace (2019). Entrevista por Edward Siddons. La mejor fotografía de Del LaGrace Volcano: mi masculinidad de máscara azul.

<https://brujulaintersexual.org/2019/08/21/la-mejor-fotografia-de-del-lagrace-volcano-mi-masculinidad-de-mascara-azul-entrevista-por-edward-siddons/>

Zafra, Remedios (2013) (H)ADAS. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean. Editorial Páginas de Espuma.

Zafra, Remedios (2021). Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura. Anagrama.

Zafra, Remedios (2010). Un cuarto propio conectado, (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo. Fórcola Ediciones

Ziga, Itziar (2009). Devenir Perra. Melusina