



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
Facultad de Filosofía y Letras

PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS:

el Teatro Físico Aplicado como práctica reflexiva y transformadora
para trabajar discriminación con personas trans

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MATIAS ALEJANDRO FLORENCIO

TUTORA

Dra. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ

Facultad de Filosofía y Letras

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. Elisa Saad Dayan

Facultad de Psicología

Dra. Patricia Mar Velasco

ISSUE-UNAM

Dra. Guadalupe Estela Ibarra Rosales

ISSUE-UNAM

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad de México, mayo de 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Podríamos escribir siempre los.
Podríamos escribir as/os.
Podríamos escribir las y los.
Podríamos escribir las, los y les.
Podríamos usar una arroba.
Podríamos usar una x.
Pero no. Usamos un asterisco.
¿Y por qué un asterisco?
Porque no multiplica la lengua por uno.
Porque no divide la lengua en dos.
Porque no divide la lengua en tres.
Porque a diferencia de la arroba
no terminará siendo la conjunción de una a y una o.
Porque a diferencia de la x no será leído como
tachadura,
como anulación, como intersex.
Porque no se pronuncia.
Porque hace saltar la frase fuera del renglón.
Porque es una tela de araña, un agujero, una estrella.
Porque nos gusta. ¡Faltaba más!
Ahora bien, el asterisco no aparece siempre y en
todas partes.
No se usa para todo, ni tod*s lo usan.
En este libro la gente escribe como quiere y puede.
El asterisco no se impone.
De todas las cosas,
Esa.
Esa es la que más nos gusta.

Mauro Cabral, 2009.



NOTAS PRELIMINARES

Para la redacción de esta tesis opto por utilizar un lenguaje no sexista y/o de género incluyente como declaratoria política. Comprendo que existen normas y estilos que deben ajustarse para cumplir con los requerimientos académicos; pero a su vez, considero al lenguaje como un vehículo que nos permite pensarnos, expresarnos, darnos a conocer, y conocer a l*s otr*s, por lo que la palabra sí significa, y en afán de abrazar la diversidad humana en todas sus formas, elijo formarme en las filas de quienes defienden el uso de este lenguaje en las relaciones interpersonales.

Existen actualmente muchas formas de expresar este lenguaje en su expresión escrita, en este caso, y en abierta concordancia con la propuesta de Mauro Cabral, elijo utilizar el símbolo “*” (asterisco) para las palabras que designan género gramatical, dando la libertad a l* lector* para decidir qué grafema poner en ese hueco.

Muchas personas consideran al lenguaje no sexista y/o de género incluyente una tontería debido a que, según estas personas, el sistema lingüístico, así como está, acoge a todos los géneros. Lo que no ven estas personas es que existe un derecho fundamental, que es que tod*s debemos ser nombrad*s como nos autopercebimos y el lenguaje puede contribuir, y mucho, para alcanzar esa deuda que aun hoy se mantiene con las comunidades sexogénéricas disidentes.

“Un pedagogo no dice jamás: Haced como yo,
sino: Haced como vosotros”.
(Jacques Lecoq)

“Para mí el género no es físico, sino insustancial. Tal vez es alma, talento, gusto, un cierto ambiente, como uno siente, es luz y sombra, es música interior, es el salto en puntas de pie o el intercambio de miradas, es más verdaderamente la vida y el amor que cualquier combinación de genitales, ovarios y hormonas”.
(Morris, 1974)

“Podría haberse creado una representación positiva de quienes no entran en la media estadística, pero, lejos de relacionarlos con los genios, se los convierte en monstruos”.
(Silvia Di Segni, 2013)

“Nuestra mayor venganza es que seremos felices”
(Kenya Cuevas)

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mi hermano Maximiliano, porque su camino es una fuente de inspiración en mi vida; de él obtengo siempre una escucha activa y las palabras de aliento más cariñosas en los momentos difíciles. Pero por sobre todo, porque es un talentoso que busca contra viento y marea SER, y lo consigue.

A mi hermano Flavio, porque gracias a su espíritu aventurero y rompedor descubrí temáticas y personas que han cambiado mi destino.

A mis hermanos, Gonzalo y Federico.

A mis padres, Viviana y Oscar.

A mi sobrina amada, Atenea.

A cada una de las muñecas con las que he trabajado en la Casa Hogar Paola Buenrostro. Desde el dolor y el cansancio se alzan y avanzan, construyen y consiguen recuperar todo lo que se les ha arrebatado. Ojalá que pronto sean ellas también las que escriban tesis universitarias.

A mi compañero, mi mayor tesoro en esta vida, mi amado **Pablo**.

A mí mismo, por dedicarme apasionadamente a hacer lo que me gusta aun cuando la incertidumbre del futuro llegue a acobardarme; por no haber perdido nunca de vista las maravillas que el teatro aporta al mundo.

A mis amig*s querid*s de todo el mundo.

A Ana, porque amb*s sabemos muy bien lo difícil que es *to get a titulo*.

AGRADECIMIENTOS

La Dra. Graciela González Juárez ha sido una guía excepcional en este viaje. Sabia y afable. Nunca olvidaré sus valiosos aportes para concretar esta investigación, pero sobre todo, sus dulces aportes a mi vida.

A la Dra. Rosa María Torres por sus aportes metodológicos.

Al Dr. Carlos Wernicke, de quien admiro su trayectoria, tacto y contacto con la vida.

A la Dra. Siobhan Guerrero, por guiarme en mis primeras reflexiones.

A mi jurado fantástico, me siento inmensamente honrado de compartir este momento con mujeres tan admiradas.

A todas mis maestras y maestros de la UNAM.

A la Mtra. Alba Patricia Macías-Nestor, por ponerle notas de rigor y profesionalismo a este trabajo.

A Rebeca López Martínez y Kenya Cuevas, por haberme dado la oportunidad de conocer y compartir un tiempo inolvidable con las muñecas de Casa Tiresias.

A Silvio Vargas, por compartir conmigo los secretos que se esconden detrás de las máscaras.

A la UNAM

A Alejandro, Chema, Bruno y Diego.

A México. ¡Viva México!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Tod*s somos valios*s	1
----------------------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

El Teatro Aplicado y la Pedagogía Lecoq como prácticas reflexiva y transformadoras

1.1 El teatro Aplicado: un campo nuevo de estudio.....	6
1.2 Augusto Boal: “Todo el teatro es necesariamente político”.....	12
1.2.1 Claves del Teatro del Oprimido.....	16
1.3 Jacques Lecoq: el cuerpo poético, mediación entre el silencio y la palabra.....	20
1.3.1 Biografía: Jacques Lecoq, la pasión por el movimiento	22
1.3.2 La escuela Internacional Jacques Lecoq: el teatro como prolon- gación de la vida	27
1.3.3 Principios de la pedagogía Lecoq	30
1.3.4 La improvisación	35
1.3.5 La máscara	37
1.4 La pedagogía Lecoq en el Teatro Aplicado: abrazar al ser en toda su diversidad.....	41

CAPÍTULO II

*Discriminación contra las comunidades trans**

2.1 Discriminación	45
2.2 Teoría Queer: debates en trono al sexo y al género.....	48
2.3 Lo trans*.....	60
2.3.1 Legislación y reconocimientos	65
2.4 Discriminación contra la comunidad trans*.....	71
2.4.1 Garantías.....	71
2.4.2 Una pequeña muestra de la realidad.....	75
2.4.2.1 Discriminación contra las infancias trans*	76

2.4.2.2 Discriminación contra personas trans* adultas y adultas mayores	77
2.4.2.3 Transfeminicidios	80
Bitácora	84

PROPUESTA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III

Marcos referenciales interpretativos de la investigación

3.1 La fenomenología hermenéutica (FH) como método para recolectar la experiencia vivida	91
3.1.1 El lenguaje poético en la investigación FH: la utilización de la anécdota como instrumento metodológico	93
3.2 Pedagogía Gestalt	95
3.3 Investigación-acción participativa.....	97
3.4 Pedagogía y prácticas emancipatorias.....	102

CAPÍTULO IV

Investigación-acción participativa: montaje de un taller de teatro

4.1 Campo: Casa Hogar Paola Buenrostro.....	108
4.2 Población: las participantes del taller.....	111
4.3 Fases de la investigación: sistematización de un taller de teatro	114
4.3.1 Fase 1: El primer acercamiento.....	117
4.3.2 Fase 2: Jugar por jugar	120
4.3.3 Fase 3: Sistematización de una experiencia teatral.....	124
4.3.4 Fase 4: Integración.....	133
4.4 Técnicas para la recolección de datos.....	134
4.5 Procedimiento para la interpretación de datos.....	135
4.6 Aspectos éticos, fiabilidad y validez de la investigación.....	136

RESULTADOS

CAPÍTULO V

La experiencia vivida: Anécdotas de unas muñecas rotas

5.1 Sección 1: reporte de resultados en relación a la estructura de la investigación.....	140
5.1.1 Dimensión del Teatro Aplicado en lo emocional y corporal.....	140
5.1.2 Dimensión del Teatro Aplicado en la seguridad emocional.....	142
5.1.3 Dimensión del Teatro Aplicado en lo comunitario.....	144
5.1.4 Dimensión del Teatro Aplicado en la expresión de emociones.....	145
5.1.5 Dimensión del Teatro Aplicado en l* espectador*.....	145
5.1.6 Dimensión del Teatro Aplicado en la transformación social.....	147
5.2 Sección 2: reporte de resultados en relación a los contenidos que emergieron del taller de teatro.....	149
5.2.1 Dimensión de la discriminación en lo espacial.....	149
5.2.2 Dimensión de la discriminación en lo temporal.....	153
5.2.3 Dimensión de la discriminación en lo afectivo.....	155
5.2.4 Dimensión de la discriminación en lo simbólico	161
DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	164
REFERENCIAS	171
BIBLIOGRAFÍA	176
ANEXO. El yo del investigador	178

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teatro/Teatro Aplicado: un continuo	9
Figura 2. Mapa del territorio del Teatro Aplicado	11
Figura3. Árbol del Teatro del Oprimido	19
Figura 4. Elementos constitutivos del enfoque Gestalt	97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Roles de participación	10
Tabla 2 Expresión del “sexo biológico”	49
Tabla 3. Ley Trans y LGTBI+ española	66
Tabla 4 Derechos fundamentales de la comunidad trans*	72
Tabla 5 Características de la investigación participativa.....	100
Tabla 6 Niveles de participación y grados de implicación en los procesos emancipatorios.....	105
Tabla 7 Proceso para realizar máscaras	123
Tabla 8 Dinámicas inspiradas en la pedagogía Lecoq	129

INTRODUCCIÓN

Tod*s somos valios*s

Nacer y permanecer en este mundo implica, en muchos casos, un esfuerzo demencial. Si tod*s provenimos de un impulso que se gesta en la naturaleza, ¿por qué nos resulta tan complicado aceptar que esa naturaleza es diversa y que ya desde esa gestación nos regala un abanico de posibilidades que luego se potencia en sociedad, dando como resultado múltiples maneras de habitar el mundo?

En la presente investigación, reflexiono sobre el significado de esa existencia, sobre la discriminación que muchas veces experimentamos por expresar nuestra identidad, de cómo se excluye a quienes no cumplen con las expectativas de los mandatos hegemónicos, sin posibilidad alguna de vivir en igualdad de condiciones, como cualquier otro ser, en lugar de aceptarl*s y comprenderl*s como una parte más del conjunto.

En la presente investigación, reflexiono sobre el significado de esa existencia, sobre la discriminación que muchas veces experimentamos por expresar nuestra identidad, de cómo se excluye a quienes no cumplen con las expectativas de los mandatos hegemónicos, sin posibilidad alguna de vivir en igualdad de condiciones, como cualquier otro ser, en lugar de aceptarl*s y comprenderl*s como una parte más del conjunto.

Hablo en concreto de las compañeras trans* que viven en la Ciudad de México, de las luchas que atraviesan cada día para subsistir y para hacer valer cada uno de los derechos que les han sido arrebatados.

Esta investigación busca generar un aporte al campo de la pedagogía y prácticas emancipatorias, a partir del diseño y puesta en práctica de un instrumento que abone como disparador de reflexiones significativas en grupos de personas que trabajan algún tipo de opresión. La intención final es la de colaborar con los procesos de formación de personas, con lo que se busca promover una forma de habitar el mundo armónicamente, de acuerdo con el tiempo que les toca vivir, pero también que desarrollen las herramientas necesarias para transformar su entorno en aras de construir sociedades más igualitarias e inclusivas.

En este sentido, desde un enfoque crítico pedagógico, mi interés es considerar las necesidades, habilidades, experiencias y potencialidades de las personas con el fin de que, sin perder de vista el valor que tienen todos estos atributos, sean ellas mismas quienes propongan metodologías propias de formación que les permitan realizarse como seres human*s siendo miembr*s activ*s de la sociedad. Me refiero a una pedagogía que busca crear espacios de aprendizajes democráticos, participativos y colaborativos, donde tod*s los individu*s tengan las mismas oportunidades de crecer y desarrollarse en igualdad de condiciones.

El instrumento que menciono se construye desde el teatro; utilizo las bondades que tiene la práctica teatral para que, a través de sus técnicas, un grupo de mujeres trans* de la Ciudad de México reflexione sobre las experiencias de discriminación que han vivido.

En concreto, busco sistematizar una experiencia educativa por medio del teatro, con el fin de probar su posible aporte reflexivo y de transformación ante la discriminación que experimenta un grupo de mujeres trans* en la Ciudad de México.

La propuesta, desde lo artístico, toma como referente al Teatro Aplicado, una rama dentro de los estudios teatrales que investiga las posibilidades que tiene este arte para despertar en las comunidades oprimidas reflexividad y, posteriormente, activar procesos de transformación.

Mi aporte original radica en introducir al campo del Teatro Aplicado una técnica teatral del* cuerp*, me refiero a la que desarrolló el maestro Jacques Lecoq, y de manera concreta, al trabajo que realizó en torno a las máscaras contemporáneas, con el fin de poner a prueba si este tipo de teatro puede ser también un vehículo pedagógico que movilice a las personas y despierte en ellas un pensamiento crítico con miras al cambio y, luego, a la emancipación.

Esta investigación intenta dar respuesta a la siguiente pregunta general: ¿Qué reflexiones realiza un grupo de mujeres trans* ante las experiencias de discriminación a través del recurso del teatro de máscaras?, y concluye respondiendo a la pregunta específica: ¿Es posible hablar de un Teatro Físico Aplicado (TFA)?

El texto que conforma la presente investigación consta de cinco capítulos:

En el primer capítulo analizo la problemática desde dos ángulos. Por un lado, presento la noción de *Teatro Aplicado* y sus características. A modo de ejemplo, señalo un antecedente importante para esta investigación, que es la experiencia desarrollada por el maestro Augusto Boal, conocida como el *Teatro del oprimido*.

Posteriormente, presento a Jacques Lecoq, maestro fundador de la técnica de teatro físico que forma parte esencial de este trabajo. Explico los motivos que llevaron a Lecoq a desarrollar su propia escuela, los elementos que la definen —en particular la improvisación y la máscara—, la filosofía que subyace a su

quehacer artístico, y su puntos de coincidencia con los objetivos que persigue esta investigación.

En el segundo apartado presento un análisis teórico sobre la problemática que vincula la discriminación con lo trans*. Para ello, indago en la noción de discriminación y luego analizo las nociones de sexo y género desde una perspectiva *queer* con el fin de sentar las bases que, al finalizar el capítulo, me permiten exponer cómo la discriminación afecta a las personas trans* por su condición de género.

En la tercera sección expongo los marcos referenciales que dan soporte a la construcción de la metodología que aplico en este escrito. En primer lugar, me refiero a la fenomenología hermenéutica, en particular, al trabajo desarrollado por Van Manen en el campo de la experiencia vivida. Retomo para la construcción de este marco las ideas de la Teoría del Campo de la Gestalt y la interacción centrada en el tema de Ruth Cohn.

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo y se desarrolla bajo una metodología participativa. La participación activa de las personas que formaron parte de la investigación y la manera en que sus voces se integraron en cada una de las fases me permitieron profundizar y abrir una línea reflexiva en torno a las pedagogías y prácticas emancipatorias planteadas por Paulo Freire, que presento al final del capítulo.

En el cuarto apartado, comparto las características del campo y de la población con la que llevé a cabo esta indagación. Además, realizo una detallada explicación de cada una de las fases que la conforman y las nociones que se insertan dentro de la estructura en la sistematización del taller de teatro.

Al final de la sección, reparo en las técnicas y herramientas de las que me valí para recoger la información, la postura ética y los principios de validez con los que he acompañado todo este proceso.

En el capítulo quinto presento los resultados de la investigación dando cuenta de la experiencia vivida durante el taller de teatro, al tiempo que presento una reflexión en profundidad sobre el significado que representó esa experiencia para las informantes. En este apartado, por tanto, reúno las voces de las participantes, sus sentires y pensamientos, contemplando los vínculos que existen con la teoría como telón de fondo, con el afán de desentrañar el significado que subyace a la experiencia.

Para terminar, presento las conclusiones de mis observaciones sobre los temas y los contenidos que dieron forma a esta investigación, planteo algunas discusiones sobre lo expuesto y establezco una posible línea para seguir investigando desde la noción de *Teatro Físico Aplicado* (TFA).



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. El Teatro Aplicado y la pedagogía Lecoq como práctica reflexiva y transformadora

El Teatro Aplicado resulta un área de oportunidad para los proyectos pedagógicos que buscan fomentar y llevar a cabo procesos de transformación social.

En este capítulo planteo el significado de TA y sus características. Además, presento la pedagogía Lecoq y expongo el entramado de ideas que dan sustento a un posible vínculo entre las enseñanzas del maestro y los objetivos que persigue el Teatro Aplicado.

1.1 El Teatro Aplicado: un campo nuevo de estudio

El Teatro Aplicado (TA) es un término sombrilla relativamente nuevo que contiene una variada muestra de prácticas y proyectos teatrales que comparten el hecho de hacer del teatro una herramienta para trabajar en contextos no convencionales o tradicionalmente esperados (Motos, 2012; Ackroyd, 2000; Sedano-Solís, 2019).

Entre la variedad de formas en la que se presenta el TA, es posible identificar una característica que da cuenta de su naturaleza: “[Todas] comparten la creencia en el poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética” (Ackroyd, 2000, p. 2).

Digo que es relativamente nuevo porque, como señala Sedano-Solís (2019), es un término que comienza a utilizarse en el ambiente académico, en Inglaterra, recién en los años noventa.

Es necesario señalar que si bien existe una larga historia en la que el teatro se vincula con prácticas que van más allá de la experiencia estética y que se remontan a los inicios mismos de las artes escénicas, al decir “reciente” lo que hago es presentar al TA como una disciplina formal dentro de los estudios teatrales (Motos, 2015) que tiene una limitada trayectoria en la investigación y que aún debate su naturaleza y principales características.

Motos (2012) realiza una aclaración sobre el uso que se le da al concepto desde las diferentes disciplinas confrontando los adjetivos “aplicado” y “puro”. El autor señala que, dependiendo del interés que oriente la búsqueda de conocimiento por parte de las ciencias, diremos que éstas pueden ser “ciencias puras” o “ciencias aplicadas”.

En las primeras, existe un interés por conocer las leyes generales de un determinado fenómeno, es decir, una intención de solo generar conocimiento o elaborar teorías sin reparar en sus posibles aplicaciones para la resolución de alguna problemática. Son sistemas que desarrollan conocimientos desde los campos teóricos y sus enunciados se presentan exclusivamente a través de ideas.

Por otro lado, en la ciencias aplicadas lo que prima es una intención de llevar a la práctica el conocimiento con el fin de resolver un problema que derive en un producto o un servicio que no existía, o que, cuando menos, mejore la situación a corto plazo.

El hecho de que se considere que la ciencias aplicadas dependen en gran medida del conocimiento generado por las ciencias puras o “básicas” —que es otro nombre con el que se les conoce—, ha dado a estas últimas un estatus o un prestigio mayor que el de las ciencias aplicadas.

Además, agrega Motos (2012), en lo que respecta a la semántica, el concepto “puro” tiene connotaciones de libre y exento de toda mezcla, como en “un pura sangre”, de casto y honesto como en “amor puro”, o de natural y genuino como en “agua pura y cristalina”; por otro lado, “aplicado” pareciera ser que siempre es algo que está degradado, como si fuera de segunda categoría y no tan genuino como lo esencial.

Estos planteamientos nos conducen a reflexionar sobre la naturaleza misma del TA: ¿es éste un teatro menos legítimo o desviado, que ha perdido su esencia?

Cuando se trata de “teatro aplicado”, para muchos, se está hablando de un teatro de segunda categoría, de un teatro aguado, de una pedagogización del teatro, de una utilización poco legítima del teatro para usos muy alejados de su función estética (Motos, 2012, p. 8).

Para aclarar estas dudas, Judith Ackroyd (2000) realiza un continuo (figura 1) en donde pone de un lado al TA y del otro al teatro como arte. En sus análisis, utiliza textos y espectáculos que ubica de un lado y del otro del continuo. “Esta autora argumenta que ninguna obra o espectáculo que asignemos a uno de los dos extremos o en cualquier punto del continuo puede existir sin que realmente participe de las características estéticas del arte teatral, es decir, del teatro ‘puro’” (Motos, 2012, p. 8), por lo que siempre que hablemos de TA estaremos entendiendo que en su conceptualización también incluimos la experiencia estética que tradicionalmente se le asigna al teatro como arte y que no por ser aplicado tiene un valor menor o desigual, es simplemente una nueva línea u horizonte que toma el teatro para alcanzar otros ámbitos y nuevas posibilidades de interacción con las personas.

Figura 1

Teatro/Teatro Aplicado: un continuo



Nota. Adaptado de “Applied Theatre: problems and possibilities”, de Judith Ackroyd, 2000, *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 1.

En definitiva, y en consonancia con la conclusión que Motos (2012, p. 12) plantea al respecto al citar a Boal (1974), entiendo que en todo TA: “lo que importa es que sea un buen teatro, ante todo. Que [...] sea en sí una fuente de placer estético. Debe ser un espectáculo bueno y hermoso”.

Además de llevar al teatro más allá de los escenarios o a espacios no convencionales, el TA tiene un compromiso con el cambio social (Sedano-Solís, 2019). Existe en estas actividades dramáticas una intención por beneficiar a las personas de forma individual o comunitaria, un deseo por encontrar respuestas a problemáticas que puedan darse en un determinado grupo.

Respecto a esta cuestión, Tim Prentky y Sheila Preston (2009) señalan que estas prácticas se ocupan de las personas corrientes y de sus relatos, de los asuntos que para ellas resultan significativos. En tal sentido, lo que se busca es producir un cambio que está por encima del discurso que emerge de lo teatral, ya que en muchas de las formas que toma el TA no hay espectador*s, sino solo participant*s.

Las temáticas que se abordan en estas prácticas están dadas por los vacíos, reclamos o cuentas pendientes que necesitan atención y sobre todo una solución en aras de mejorar la calidad de vida y la convivencia entre las personas. El Máster en *Applied Theatre: Drama in Educational, Community & Social Contexts*, de Goldsmiths, University of London (citado en Motos, 2013),

resume las cuestiones centrales tratadas por el TA en: identidad, representación, discriminación, salud, igualdad, derechos humanos, oportunidad, acceso, inclusión/exclusión social, participación y ética.

Los roles de participación de l*s asistentes variarán de acuerdo con el compromiso teatral que asuma el TA (Motos, 2012), a saber:

Tabla 1

Roles de participación

Teatro para la comunidad	Donde una compañía de teatro hace una gira con una pieza o un taller para escolares o para grupos comunitarios locales.
Teatro con la comunidad	Donde se realiza un taller basado en el proceso, implicando a los participantes en la improvisación y en la exploración creativa, que puede o no conducir a una representación o espectáculo para una audiencia más amplia.
Teatro por la comunidad	Donde una comunidad crea y representa un espectáculo en un espacio local y para una audiencia concreta.

En cuanto a las prácticas del TA, existen diferentes maneras de agruparlas debido a que el terreno es muy amplio y en muchos casos las fronteras entre un tipo y otro son difusas, por lo que aplican en más de un sentido.

Nicholson (2005) distingue nueve formas para el TA, a saber:

- 1) Teatro en educación
- 2) Teatro popular
- 3) Teatro del oprimido
- 4) Teatro en la educación sanitaria
- 5) Teatro para el desarrollo
- 6) Teatro penitenciario
- 7) Teatro museo

- 8) Teatro reminiscencia
- 9) Teatro comunitario

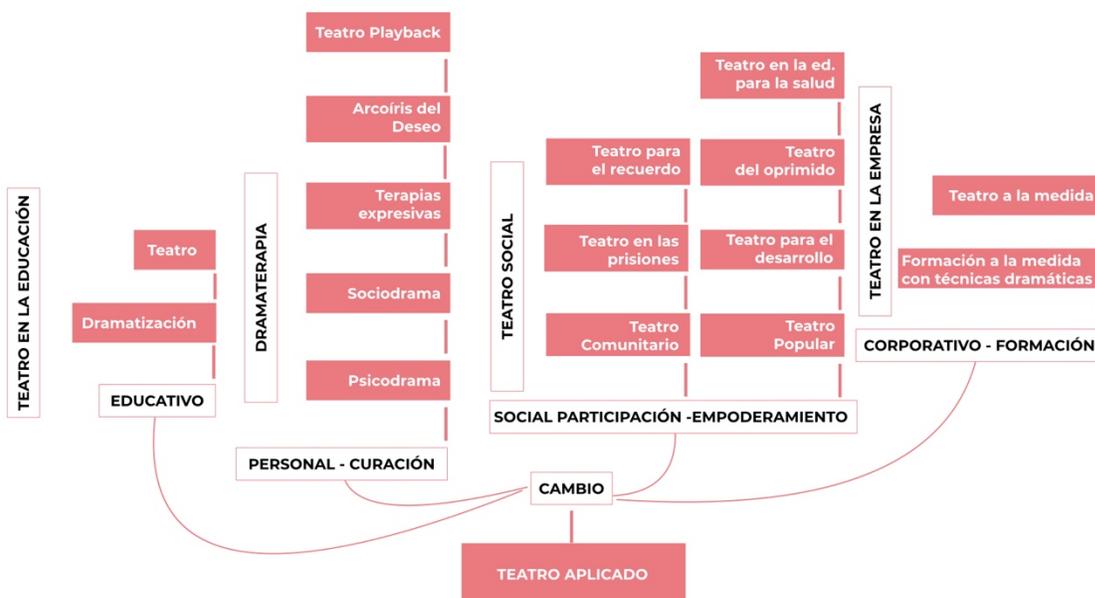
Balme (2013) explica que todas estas prácticas o variantes del TA convergen en tres diferentes líneas de acción: terapéuticas, educacionales o políticas.

Motos (2012) concluye esta conceptualización estableciendo cuatro grandes territorios para el TA:

Al primer territorio lo enmarcan las actividades en las que el teatro se utiliza para el cambio en la educación formal, es decir, aquellas que se hallan centradas en el espacio curricular y extracurricular. El segundo, es el territorio del cambio social, en el que l*s individu*s y/o las comunidades participan activamente en la búsqueda de resolución de conflictos o de empoderamiento socio-político. El tercer territorio se concentra en la persona y los colectivos con un fin de curación; las propuestas dramáticas tienen un propósito de aprendizaje socio-emocional. Finalmente, el cuarto territorio es el del cambio corporativo y de la formación dentro de las empresas; con estas prácticas, lo que se busca es una mejora en la vida profesional (figura 2).

Figura 2

Mapa del territorio del Teatro Aplicado



Como aclara el autor, aun habiendo delimitado los territorios para cada una de las prácticas, es importante resaltar que ninguna de ellas se ajusta de manera ortodoxa a ningún territorio en particular, ya que es posible encontrar rasgos flexibles y permeables en cada una, tanto así, que los profesionales o sus participantes pueden alternarse.

En las palabras de Motos (2012) resuenan las ideas presentadas más adelante en esta investigación por los principios de la Pedagogía Gestalt (Mar, s. f.), la Pedagogía Freinet (Freinet, 1974) o la propia Pedagogía Lecoq (Lecoq, 2003), cuando asegura que el TA encaja con asuntos trascendentales en lo que va de este siglo XXI, y que no es otra cosa que comprendernos como seres holísticos, interconectados e interdependientes de todos los fenómenos de la naturaleza. Sabemos así que no solo aprendemos a través de la razón, sino que una gran parte de lo que somos depende de cómo manejamos nuestras emociones, nuestras intuiciones, y que tanto los pensamientos como los sentimientos están fundidos en la acción.

El TA nos conecta con una idea del pensamiento vista como proceso, uno fluido y cambiante en el que nada es definitivo; las teorías resultan ser bases que ofrecen aproximaciones del conocimiento, pero que están sometidas a una constante revisión de sus leyes y que de ninguna manera ofrecen verdades absolutas.

El mundo no es una entidad fragmentada, sino una red de relaciones, y dicha complejidad está presente en el universo, en la vida, en la ciencia y en el TA:

Esta cosmovisión nos muestra que todo está en movimiento, en constante flujo de energía, en proceso de cambio, incluyendo el pensamiento. En vez de orden, tenemos desorden creciente, pero del caos surge la esperanza, la creatividad, el diálogo y la auto-organización constructiva (Motos, 2012, p. 13).

1.2 Augusto Boal: “Todo el teatro es necesariamente político”

Por su vigencia a lo largo del tiempo, la amplia diversificación que ha tomado el proyecto, así como el gran número de países que cuentan con centros especializados en su práctica, el Teatro del Oprimido (TO), creado por Augusto

Boal, es un referente ineludible del TA que da cuenta de lo efectivo que puede ser utilizar al teatro como una herramienta de transformación en aras del cambio social.

Por ello, considero importante hacer una breve exposición sobre el Teatro del Oprimido que permita al* lector* conocer a través de una experiencia concreta más detalles sobre el Teatro Aplicado.

Augusto Boal (1931-2009) fue maestro, novelista, autor de cuentos, dramaturgo y director teatral; sin duda, “la voz teórica más potente, más comprometida y de más largo alcance del teatro latinoamericano” (Motos, 2012, p. 1). Su nombre se equipara al de otros tantos autores que han aportado al desarrollo de la teoría del teatro como Brecht, Grotowski, Kantor, Brook o Barba, “es el primer gran teórico del teatro latinoamericano que impacta con su metodología el teatro europeo” (Márquez, 2018, p. 11).

Su llegada al teatro ocurrió de manera casual. Boal estudió química en Brasil y a los 22 años decide marcharse a Estados Unidos para realizar una maestría en Ingeniería Química. Sin embargo, de este país obtuvo otra formación: la del arte dramático. Ya desde los primeros contactos con el teatro en la Universidad de Columbia, Nueva York, Boal indagará en un tema que consideraba central en su quehacer y en su vida: la opresión de las masas obreras y campesinas.

Regresó a Brasil en 1956 para continuar desarrollando la experiencia que había comenzado en el país del norte. Trabajó como director de la Compañía Arena, donde formó a jóvenes en una propuesta de teatro popular preocupada por la realidad del país.

Durante esos tiempos, utilizó la dramaturgia como medio para expresar las condiciones de pobreza y explotación que padecían las personas en su país. Un ejemplo de las obras escritas por el autor y representadas por la Compañía

Arena es la obra *Revolución en América del Sur*, una tragicomedia musical en la que el protagonista, un obrero explotado, se enfrenta a un buen número de personas para alcanzar un aumento de salario y con ello poder comer. En su lucha, encarna una revolución que finalmente será aplacada por el poder dominante.

Al revisar la obra de Boal es posible encontrar un paralelo con la teoría teatral que en esos tiempos estaba desarrollando Bertolt Brecht (1898-1956). Este autor, de origen alemán, creó una teoría revolucionaria del teatro conocida como teatro épico para marcar distancias con las formas dramáticas clásicas representadas en la obra aristotélica.

El Teatro de Brecht es político. Despierta en el* espectador* una responsabilidad frente a lo que presencia y las imágenes del mundo que se le ofrecen l* conducen a una toma de decisiones.

La obra de este autor está profundamente marcada por los acontecimientos atroces que padeció en su juventud: dos guerras mundiales, el hambre, el exilio... Así lo hace notar cuando dice que el teatro debe ser consecuente con el tiempo histórico en que uno vive.

Su realidad exigía una escena racional que llamara a la acción desde un planteamiento objetivo (Oliva y Torres, 1990). “En una sociedad en que las condiciones materiales eran inhumanas, Brecht decidió de una vez para siempre que sus temas serían la guerra, la pobreza, el hambre y la explotación” (Brecht, 2012, p. 12).

En concordancia con Brecht, éstas también eran en parte las intenciones de Boal: despertar conciencias y alcanzar la transformación social convirtiendo al teatro en un instrumento de lucha. El autor dirá en la introducción de uno de sus libros más conocidos, *Teatro del Oprimido*, en su edición de 1974:

Este libro intenta mostrar que todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del ser humano y el teatro es una de ellas. [...] En este libro pretendo, además, ofrecer algunas pruebas de que el teatro es un arma. Un arma muy útil y eficiente. Por eso, hay que pelear por él. Por eso, las clases dominantes intentan, en forma permanente y global, adueñarse del teatro y utilizarlo como instrumento de dominación. Al hacerlo, cambia el concepto mismo de lo que es «teatro». Pero éste puede, igualmente, ser un arma de liberación. Para eso es necesario crear las formas teatrales correspondientes. Hay que cambiar (p. 18).

Después de unos 15 años de llevar a cabo estos proyectos teatrales, Boal es víctima de la represión golpista de su país. Acusado de activista cultural, es detenido, encarcelado y torturado en 1971. Con ayuda de amistades intelectuales de la época como Sarte, Mnouchkine, Brook y Miller, entre otros, logra salir de Brasil para comenzar otro viaje que lo llevará primero a Argentina, para luego pasar por Perú y finalmente dar el salto a Europa, donde permanece un tiempo en Portugal para acabar en Francia. Allí fundará el *Centre de Theatre del l`opprimé de París*, que en la actualidad sigue abierto y es un referente a nivel mundial de esta práctica teatral.

Durante su exilio político (que duró desde 1971 a 1986) desarrolla la teoría, la estética y la técnica del Teatro del Oprimido (Motos, 2012). En 1986, cuando regresa a Brasil, funda el CTO-Rio (Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro) para continuar su investigación sobre el TA, tanto desde la teoría como

desde la práctica. Este centro obtuvo un reconocimiento internacional y el apoyo de destacadas asociaciones pro defensa de los derechos humanos y las libertades.

Como concejal de Río de Janeiro, inició el proyecto *Teatro Legislativo*, con el cual logró crear 14 leyes que surgieron del trabajo con las comunidades en las que l*s participant*s se asumen en un rol de legisladores y velan por el bien de la sociedad.

Boal murió en 2009. Su legado y el impacto de su obra han trascendido a su persona, ya que son muchas las líneas que exploran actualmente el Teatro del Oprimido como un medio para reflexionar e intentar sanar conflictos sociales, siempre desde el punto de vista de aquel que está o se siente oprimido.

La formación de Boal tiene tintes freirianos; si bien ambos tenían intereses distintos en cuanto a lo que en su momento era una prioridad para enfrentar las problemáticas de Brasil, también compartían una visión crítica de la pedagogía e instaban a que eran los mismos habitantes los que debían desarrollar una conciencia sobre la opresión que padecían y, a partir de allí, tendrían que buscar por sus medios la autonomía y la liberación.

1.2.1 Claves del Teatro del Oprimido

En primer lugar, el TO se define como “un teatro-límite: límite entre la ficción y la realidad, la persona, la personalidad y el personaje, entre el teatro y la psicología, el teatro y la pedagogía, el teatro y la acción social” (Boal, 1974).

Como describe Motos (2012), esta propuesta es tanto una formulación teórica como un método estético. El TO se sustenta en el juego: a través de ejercicios y técnicas teatrales, l*s participantes buscan comprender en comunidad el

trasfondo de algún problema social o interpersonal en concreto y a partir de allí dibujan posibles soluciones o alternativas para la problemática.

En esencia, se trata de un teatro hecho para contar historias de oprimidos y opresores, por lo que existe una constante reflexión sobre las relaciones de poder que se dan en una determinada comunidad, es decir, se trabaja con problemas reales, tales como la discriminación, la violencia, la exclusión, el *bullying*, entre otros. El TO es, ante todo, “un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades” (Motos, 2012, p. 3).

El TO va a tomar diversas formas en la representación, pero podemos decir que una característica recurrente de todas estas formas es la del uso del *espect-actor / espect-actriz*, miembr*s de la audiencia que participan activamente de lo que están viendo, al punto de que pueden ser ellxs mism*s quienes representen ciertas escenas de la obra, siempre con la finalidad de reflexionar y encontrar en conjunto una posible solución a un problema.

Aquell* que está siendo testig* de la interpretación en cualquier momento puede tomar un rol activo y convertirse en creador*, lo que significa que el *espect-actor / espect-actriz* puede pasar de sujet* pasiv* a sujet* activ* en una determinada parte del proceso.

El TO no es la solución directa al problema, pero sí un ágora de encuentro de opiniones donde se democratiza el pensamiento, ya que constantemente se enlaza un diálogo entre l*s actores y actrices con el público presente, con el fin de invitar a tod*s a que participen y sientan que su aporte es valioso y útil para su grupo.

Lo que sí se espera de estos encuentros es que se cimente la semilla de la transformación; lo que ocurre durante el juego dramático, lo que se dice, los acuerdos que se toman, pueden quizá ser un ensayo para lo que luego puede ser una acción tangible en la sociedad.

La práctica del TO ha ido evolucionando desde sus inicios en los años setenta. Actualmente, son muchas las ramas en las que esta práctica se ha expandido, y esto depende en parte de su naturaleza flexible y de la visión que tenga la persona o grupo de personas que la practiquen.

Su primera forma fue la del Teatro Periodístico en los años setenta, cuando Boal se encontraba en el exilio. Este tipo de teatro, que funciona a partir del trabajo con recortes de periódicos, le sirvió al maestro para llevar a cabo una crítica a los gobiernos militares que se fueron sucediendo unos con otros en la región sur de América.

A éste le fueron sucediendo otras variables, cada una de ellas con sus particularidades y objetivos concretos: Teatro Invisible, Teatro de la Imagen, Teatro Foro, El Arco Iris del Deseo (Teatro terapéutico), Teatro Legislativo y finalmente la Estética del Oprimido.

Existe una infinidad de textos sobre cada una de estas formas del TO, basta con ponerlas en el buscador de internet y los resultados caen por miles, por lo que solamente me limito a realizar un resumen de lo que para el autor significaba en esencia el TO y que él mismo representaba a partir de la metáfora del árbol que aquí comparto:

Figura 3

Árbol del Teatro del Oprimido



Nota. Dibujo propio basado en el Árbol dibujado por Boal.

Siguiendo al propio Boal, Motos (2012) realiza una explicación del significado del árbol y la metáfora que subyace a la ilustración:

Cada hoja es una parte esencial de él, no puede separarse, el árbol es un todo, desde sus raíces hasta lo más alto de su copa. Los frutos que caen a la tierra simbolizan la multiplicación. Para el Teatro del Oprimido no existe un vínculo interpersonal más deseado que el de la solidaridad. En el tronco del árbol aparecen los juegos, eje fundamental de las dinámicas que se realizan en todas las prácticas del TO. Al juego le da dos características esenciales: las reglas y la libertad creadora. Si no hay reglas, no hay juego, y sin libertad no habrá vida. Por otro lado, el juego cumple un rol desmecanizador con el cuerpo y la mente

de l*s participantes, invitándol*s a comunicarse a través de un diálogo sensorial donde la creatividad es la esencia del acto comunicativo.

Finalmente, en la tierra, Boal ubica la fertilidad simbolizada en la ética, la política, la historia y la filosofía.

1.3 Jacques Lecoq: el cuerpo poético, mediación entre el silencio y la palabra

Durante más de cuarenta años, el pedagogo francés Jacques Lecoq (1921-1999) buscó en el juego teatral nuevas formas de entender las conexiones que existen entre l* actor*, l* cuerp* y el espacio, incorporando al movimiento como componente esencial de esa búsqueda. Desde su visión, el todo parte de un punto errante en el espacio que se echa a andar en consonancia con la naturaleza y sus leyes, concluyendo que solo aquell*s que agudicen su escucha y observación, quizá logren descubrir en ese movimiento un gran secreto: la poética de la vida (Lecoq, 2003).

En este apartado, realizo un repaso de las enseñanzas y los pensamientos del maestro y la conexión que encuentro entre su pedagogía y las pedagogías que buscan la emancipación del ser, es decir, las conexiones que hay entre el TA, Lecoq y el cambio social, resaltando la manera en la que el pensamiento del pedagogo coadyuva a dar cuenta de la belleza que se esconde tras la noción de *diversidad humana*.

Aparte de *Le corps poétique* (1997), traducido como *El cuerpo poético* por Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro en 2003 (Lecoq, 2003), existe poca literatura escrita por Lecoq que dé cuenta de sus reflexiones como pedagogo a lo largo de su trayectoria. Sin embargo, la Dra. Carmina Salvatierra Capdevila, de la Universitat de Barcelona, realizó una detallada tesis doctoral en 2006 que recoge todos los aspectos de la vida de Lecoq, así como un análisis exhaustivo de los materiales que permiten visibilizar el alcance del trabajo y pensamiento

de este maestro, que por más de cuarenta años se mantuvo al frente de la Escuela Internacional de Teatro: Escuela Jacques Lecoq (EJL).

En su tesis, Capdevila también reflexiona sobre lo poco que escribió Lecoq y aduce que quizá sea la forma tan propia del maestro de dedicarse a la enseñanza lo que podría haber motivado dicho vacío.

Así, atribuye la escasez de textos publicados al interés del maestro por mantener su enseñanza y pensamiento como algo vivo, algo que se descubre *in situ*, a través de un intercambio, ya que en Lecoq existe cierta desconfianza “de la palabra escrita debido a que ésta se presta a interpretaciones y se arriesga a simplificar y vaciar de sentido un conocimiento que para él se transmitía ante una presencia” (Salvatierra, 2006, p. 51).

Por un lado, Lecoq no buscaba desarrollar desde su pensamiento una teoría, es decir, no intentaba alcanzar un cierre o fin para su metodología, sino que para él, el conocimiento se presenta como algo inacabado, un proceso que evoluciona y depende exclusivamente de la experiencia vivida en directo entre l* estudiant* y l* pedagog*.

Además, a diferencia de lo que se consideraba teatro “intelectual” —aquel dominado por los pensamientos filosóficos de su época y transmitidos a través de la palabra, de la discusión intelectual—, en Lecoq encontramos que este gusto por enaltecer las capacidades y procesos cognitivos que dejan de lado al cuerpo pierden todo sentido cuando lo que se busca es llegar al fondo de la experiencia natural. En la pedagogía Lecoq, tanto l* cuerp* como la mente, son una unidad indivisible, no existe la separación del “pensamiento de la acción [ni del] sentir del movimiento” (Salvatierra, 2006, p. 53). Concretamente, antes que nada, se actúa, y luego, si surge la necesidad, se habla.

Tenemos, por tanto, una pedagogía viva que se desarrolla a partir de un encuentro genuino entre seres que buscan enseñar y aprender los mecanismos del movimiento que sustentan la acción teatral, y que saben que es en l* cuerp*a donde habita el actuar, l* cuerp* recoge las experiencias vividas y recuerda, y además, sabe cosas que la mente desconoce.

El punto de partida es el silencio, l* estudiant* debe agudizar su escucha del entorno natural, sentir y experimentar a partir de su inocencia e ingenuidad. Es el silencio el elemento que crea las condiciones para que nazca la palabra: “En todas las relaciones humanas aparecen dos grandes zonas silenciosas: antes y después de la palabra” (Lecoq, 2003, p. 51).

1.3.1 Biografía: Jacques Lecoq, la pasión por el movimiento

[...] Llegué al teatro a través del deporte. A partir de los diecisiete años de edad, en un club de gimnasia, llamado “adelante”, sobre las barras paralelas y bajo la barra fija, descubrí la geometría del movimiento (Lecoq, 2003, p. 19).

Así comienza a contar el propio Lecoq lo que considera su viaje personal, un entramado de anécdotas sobre lo que fue descubriendo a partir del deporte, y sus primeros años como maestro de teatro, así como sus estancias en otros países y las coincidencias que tuvo con grandes maestros que le permitieron, poco a poco, dar forma a un estilo personal de vivir el arte, y con ello, desarrollar su propia pedagogía como prolongación de la vida.

El joven deportista se recibe de profesor de Educación Física con poco más de veinte años. Durante el tiempo que Francia estuvo ocupada por los nazis, en los años cuarenta, Lecoq pasa sus días dando clases y observando el sentido del movimiento. El movimiento, como hemos visto, será el primer elemento

que captará su atención y generará su deseo por descubrir la lógica que subyace a la acción.

Ruiz (2008) señala que en estos años como educador del deporte, no había en Lecoq necesariamente un ansia por la competición o el desarrollo de un cuerpo atlético sino que su interés estaba ligado en mayor medida a la poesía que percibía en el movimiento. Lecoq lo recuerda de esta manera:

Me gustaba correr, pero sobre todo era sensible a la poesía del deporte, cuando el sol alarga o acorta la sombra de los corredores sobre la pista, cuando se establece un ritmo de carrera. He vivido intensamente esta poética del deporte (Lecoq, 2003, p. 19).

Aun siendo un alumno en la escuela de deportes, Lecoq conoce a Jean-Marie Conty, un hombre polifacético que había sido compañero de Antoine de Saint-Exupéry en sus viajes para el *Aeropostale*, y que a raíz de su pasión por el baloncesto recibió el encargo de llevar adelante los programas de Educación Física de Francia durante la guerra.

Jean-Marie sentía mucho interés por la relación que existía entre el deporte y el teatro, era amigo de Antonin Artaud y Jean-Louis Barrault y justamente por este último será que Lecoq descubrirá su pasión por el teatro al recibir de Ponty una invitación para verlo interpretar al hombre-caballo. “Aquello [refiriéndose a la experiencia completa de ir al teatro] me produjo una enorme emoción” (Lecoq, 2003, p. 20).

Después, Ponty lo invitó a formar parte del grupo de maestr*s jóvenes interesad*s por métodos de enseñanza alternativos. Junto a ell*s dio vida a la

escuela “La educación por el juego dramático” (EPJD), ocupándose de las clases de expresión corporal.

Mientras tanto, comenzó a tomar clases de teatro en la asociación Trabajo y Cultura (TEC) fusionando las lógicas de la danza con las de la improvisación, siempre teniendo al deporte como telón de fondo: “Deporte, movimiento y teatro, para mí, estaban ya asociados” (Lecoq, 2003, p. 20).

El fin de la guerra supuso un empuje considerable para la transformación de la sociedad francesa deseosa de experimentar la libertad, y así lo demuestran los actos multitudinarios que se daban en el espacio público, como el del regreso de los prisioneros de guerra a los que Lecoq y su compañía recibieron cantando, bailando e improvisando canciones de Charles Trenet sobre las murallas de Chartres ante miles de personas.

Jean Dasté, un joven actor que se había formado en la famosa escuela *Théâtre du Vieux-Colombier* dirigida por Copeau, andaba en esos tiempos en la búsqueda de un teatro popular descentralizado que respondiera a los aires de cambio añorados después de la guerra.

Dasté asistió a una de las presentaciones de la compañía de Lecoq en Grenoble y decidió invitarlos a formar parte de la compañía que él mismo estaba formando: *Comédiens de Grenoble*. Para Lecoq, esta invitación supuso su entrada al mundo profesional del teatro y, sobre todo, a conocer el juego que impera detrás de la máscara y el No japonés, “dos fuentes que me han marcado profundamente” (Lecoq, 2003, p. 21), dirá.

Lecoq se interesó de manera particular por el movimiento de la máscara “noble”, como la había llamado Dasté, y al poco tiempo, cuando abandona la compañía y parte a Alemania, se lleva consigo estas enseñanzas y las del arte del mimo que había recibido de Copeau a través de Dasté y de Decroux, al

haber asistido a representaciones de este mimo en su interés por descubrir las lógicas de la expresión corporal.

Más tarde, como señala Salvatierra (2006), Lecoq tomará distancia de la técnica del mimo que consideraba antinaturalista y en su viaje a Italia encontrará las claves que le permitirán indagar en un mimo abierto y cercano a las demás artes del espectáculo.

Lecoq vivió en Italia entre 1948 y 1956. Su viaje surgió por una invitación de dos alumnos italianos del EPJD para que fuera a Padua a dar clases de teatro en la universidad de la ciudad. Lo que comenzó por una visita de tres meses se convirtió en una larga estada, “me fui por tres meses a Italia, a echar una ojeada... ¡y acabé quedándome ocho años!” (Lecoq, 2003, p. 22).

Es allí donde descubrió la comedia del arte italiano (*Commedia dell'Arte*, en italiano), diferente a la que ya conocía a través de la tradición francesa. Esta forma de hacer teatro lo conectó naturalmente con el mundo campesino, con la urgencia de vivir y, sobre todo, con los lenguajes universales del teatro, que en este caso iban más allá de lo propiamente italiano para alcanzar una comedia humana universal.

La comedia del arte, que se originó en Italia a mediados del siglo XVI, pertenece a un género del teatro que se caracteriza por mezclar la tradición de la comedia erudita con el carnaval, la pantomima, los dialectos y las acrobacias.

Si bien la comedia del arte toma las formas, argumentos o escenarios de la comedia erudita, se distancia de ésta en tanto que en la primera las acciones están marcadas íntegramente por el texto, y en la segunda lo que hace que la historia avance es la improvisación, de ahí que otro nombre con el que se conoce a la comedia del arte sea el de *commedia all'improvviso*.

Asimismo, y por esta tradición carnavalesca que mencioné, un componente característico de los personajes de la comedia son las máscaras. Lecoq, como hemos visto, ya llevaba un camino recorrido con el estudio de la máscara noble que había tomado de Dasté y éste a su vez de Coupeau. Sin embargo, en Padua conoce a Sartori y es junto a él que la investigación en torno a la máscara comienza a cobrar un verdadero sentido.

Lecoq encuentra en Sartori a un artista que le permite, por un lado, descubrir el origen del vínculo que existe entre la máscara y la actuación, ya que, en el afán de traerla nuevamente a la escena, Sartori se interna en la búsqueda de las casi perdidas técnicas tradicionales del confeccionado; por otro lado, encuentra a un ser dotado de curiosidad e imaginación que le ayuda a llevar a la máscara a otros niveles.

El éxito del viaje no acababa allí. A Lecoq le ofrecen, en 1951, trabajar en la coreografía del coro de *Electra*, de Sófocles. Éste será su primer contacto con la tragedia y el inicio de la investigación del movimiento del coro trágico desde su trabajo como director de coro de las tragedias que se representaban y como maestro de una escuela que él mismo creó, junto con Paolo Grassi y Giorgio Strehler, dentro del Piccolo Teatro de Milán.

Otro momento importante de este viaje fue la amistad y el trabajo en conjunto que desarrolló con Dario Fo. Junto a él y a otr*s artistas, Lecoq montó “una revista polémica y política sobre la actualidad italiana” (Lecoq, 2003, p. 24) que fue una renovación para este género por el lenguaje corporal implementado.

Lecoq decide regresar a Francia en 1956, llevando consigo dos grandes descubrimientos: la comedia italiana y la tragedia griega y su coro.

En la siguiente etapa se centrará en la creación de su escuela partiendo de una base sólida dada por todos estos aprendizajes: desde Dasté en Grenoble hasta el Piccolo en Milán.

1.3.2 La escuela Internacional Jacques Lecoq: el teatro como prolongación de la vida

Jacques Lecoq creó su escuela, la École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq (Escuela Internacional de Teatro Jacques Lecoq) (EJL) poco tiempo después de su regreso a Francia. Tras pasar algunos años “rebotando de un lugar a otro”, la escuela encontró su lugar definitivo en el 57 de la rue de Faubourg Saint-Denis, en el décimo distrito de París. “Todo un símbolo”, dirá el maestro, ya que en este espacio había funcionado antiguamente la Central de boxeo, “un antiguo gimnasio donde se practicaba la gimnasia de Amoros (pionero de la Educación Física en Francia), construido cien años antes, en 1876” (Lecoq, 2003, p. 30).

Desde su creación en 1956, la escuela jamás perdió su vigencia. Su permanente estado de movimiento hacia nuevas maneras de crear se mantienen aún después de la muerte de Jacques Lecoq en enero de 1999.

Primero su esposa y en la actualidad sus dos hij*s, reciben cada año a nuevos estudiantes llegados de diferentes países del mundo interesad*s por descubrir la esencia de la mimodinámica creada por el maestro. Su sitio web expresa de esta manera el aporte del encuentro de pluralidades en la escuela:

Every year, young actors from some thirty countries enroll at the school, which is a focus of exchange and cross-fertilisation, where the spontaneous blend of cultures contributes its own resonance to the teaching, extending the quest for a shared poetic wealth.

(Cada año, jóvenes actores de una treintena de países se inscriben en la escuela, lo que resulta un foco de intercambio y fecundación cruzada, donde la mezcla espontánea de culturas aporta resonancia propia a la enseñanza, prolongando la búsqueda de una riqueza poética compartida.)

(traducción propia a partir del texto en versión inglesa de la web <http://www.ecole-jacqueslecoq.com>)

La formación se divide en dos cursos anuales, los cuales se ven atravesados por dos ejes que marcan las direcciones de búsqueda: uno es el de la improvisación y sus reglas, y el otro el de los movimientos y el análisis de estos.

Además, l*s estudiant*s participan de los denominados *auto-cursos*, que tienen la intención de fomentar la imaginación y favorecer el trabajo colectivo. Al finalizar la semana, lxs estudiant*s presentan su creaciones frente a sus profesor*s y compañer*s.

Ambos cursos finalizan con la presentación de un espectáculo ante un público. El primero con base en “indagaciones”, y el segundo a partir de un “encargo” [*commandes*]; cada alumn* recibe un tema personal para trabajar en su propia creación, todo esto con el fin de afianzar su capacidad creadora (Salvatierra, 2006).

El programa tiene como punto de partida el silencio. Se observa la naturaleza procurando descubrir sus dinámicas a través de sus componentes: “elementos, materias, animales, colores, luces, sonidos y palabras son reconocidos por el *cuerpo mimador* y sirven a la interpretación de los personajes” (Lecoq, 2003, p. 32).

El viaje supone, en un inicio, la *recreación* de aquello que se observa en la naturaleza, para luego, como veremos, gracias a las máscaras, abandonar ese estado y alcanzar niveles de abstracción que elevan la actuación y permiten ir más allá del juego realista, es decir, aquel que está lo más cerca posible de la vida tal cual es, para llevarlo a un nuevo estado que se complementa con el acercamiento a la poesía, la pintura y la música, y que da cuenta de un lenguaje *cuasiuniversal* que nos conecta con un fondo poético común:

Se trata de una dimensión abstracta, hecha de espacios, de luces, de colores, de materias, de sonidos, que se encuentran en cada uno de nosotros. Estos elementos se acumulan en nosotros a partir de nuestras experiencias, de nuestras sensaciones, de todo lo que hemos mirado, escuchado, tocado, saboreado. Todo eso queda en nuestro cuerpo y constituye el fondo común a partir del cual van a surgir los impulsos, los deseos de creación (Lecoq, 2003, pp. 74, 75).

Este camino es el que dirige la búsqueda, el que nos permite ir más allá de la vida tal cual se nos presenta para desarrollar nuestro* propio* creador. Van Manen, como veremos más adelante, propone una técnica para la recolección de datos que ahonda en la anécdota. Para esta investigación, la búsqueda del fondo poético común es crucial, ya que intentamos desde la anécdota ir más allá de la experiencia de vida tal cual se nos presenta y recurrir a la poesía, a la música, la escultura, la pintura y otros medios para encaminarnos hacia una instancia reflexiva, de corte abstracto, que vislumbre caminos emancipatorios.

En la segunda parte del viaje aparecen cinco territorios dramáticos, a saber:

_ El melodrama (los grandes sentimientos)

_ La comedia de arte (la comedia humana)

_ Los bufones (de lo grotesco al misterio)

_ La tragedia (el coro y el héroe)

_ El *clown* (el burlesco y el absurdo)

Como señala Ruiz (2008), el trabajo sobre estos territorios no tiene la intención de que se realice una reconstrucción que conserve sus características históricas, sino que apela a la imaginación del* alum*n* para que los reinvente y encuentre así maneras de hacer y crear adaptadas a los nuevos tiempos.

Existe entonces, entre el primer y segundo año, un ejercicio de *transposición* que provoca un relevo de los fenómenos vivos y la naturaleza para dar paso al surgimiento de los teatros del mundo, de los posibles teatros del mundo creados por l*s alum*n*s partiendo de sus poéticas particulares.

En ambos cursos se desarrolla la improvisación, siempre en relación con el movimiento. En palabras de Salvatierra Capdevilla (2006, p. 195): “La improvisación permite llevar al exterior lo que está en el interior, mientras que el análisis del movimiento completa el recorrido a la inversa, del exterior al interior. La comunicación entre estos dos aspectos, dentro/fuera, es continua”.

1.3.3 Principios de la pedagogía Lecoq

En la escuela Lecoq reina un gran interés por despertar en l*s estudiant*s una curiosidad por la vida a partir de la observación directa y el análisis. Desde el

maestro, se irradia una deliberada tendencia a valorar lo que la fenomenología entiende como “experiencia de vida”, por lo que la concepción de lo que es arte no deviene de la historia de la cultura del arte, sino de lo que ocurre, lo que acontece directamente en la vida (Salvatierra, 2006). El mismo Lecoq lo plantea de esta manera:

Una parte de mi interés se dirige hacia el teatro y la otra parte, hacia la vida. Siempre he intentado formar gente que se sienta bien en ambos sitios. Puede que sea una utopía pero yo deseo que el alumno sepa vivir en la vida y que, a la vez, sea un artista en el escenario (Lecoq, 2003, p. 34).

Otro de los puntos que conforma la pedagogía Lecoq es el de la permanencia. Por un lado, el maestro reconoce la imposibilidad de alcanzar una neutralidad que nos conduzca a universales, cosa que nos llevaría a concluir que lo permanente no es propio de lo humano. Sin embargo, la ambición por encontrar esa neutralidad, realizar esa búsqueda de los universales absolutos, nos permite mantenernos en un proceso, sentir una convicción de que existe un ideal hacia el que vamos como sociedad, una especie de aspiración que nos mantiene latentes y esperanzados.

Lecoq creía fervientemente en las permanencias, “el árbol de todos los árboles”, y a su vez, celebraba lo utópico de la permanencia en sí, porque gracias a ser inalcanzable, a que la vida es un proceso en constante cambio, el desarrollo de ese proceso da paso a que surja el error. El error, por tanto, es necesario para la vida misma, para que podamos existir mejor porque sin error no habría movimiento (Lecoq, 2003).

En esta pedagogía, no hay intención de cura. Y este punto es importante para el desarrollo del presente trabajo. La pedagogía Lecoq investiga el movimiento, la naturaleza, la vida en todas sus dimensiones, pero con un fin creador, no sanador. Tan importante son el proceso como el producto creado. En mi investigación, retomo esas creaciones para que con ellas, desde el grupo, se reflexione sobre qué posibles caminos emancipatorios se pueden trazar, es decir, no busco curar a las participantes del taller, sino que discutan y concluyan qué elementos de lo que han vivido son consecuencia de las injusticias estructurales, qué opciones tienen para hacer valer su existencia en la sociedad, y cuán importantes son dentro de la cadena social.

Como señalé anteriormente, a la escuela Lecoq llegan personas de diferentes nacionalidades. Esto permitió desarrollar un trabajo sobre la esencia de la naturaleza humana en la que cada un* de l*s participantes descubre y constata su propia identidad a partir de experimentar las diferencias con l*s otr*s dentro de un entorno de intercambio enriquecedor (Salvatierra, 2006).

En la escuela Lecoq existe un deliberado interés por entender aquello que está en la naturaleza como un *hecho* que no debe someterse a un condicional, es decir, no necesita un comentario que lo defina; lo que es, es. Si se pincha la rueda de un coche, dirá Lecoq, poco importa lo que yo opine sobre que se pinche una rueda, la rueda está pinchada. En este acto de entender y asimilar a la naturaleza tal cual es, se nos abre un panorama muy amplio y variado para comprender los fenómenos en su esencia.

Un ejemplo claro es el de las identidades corpóreas; para la escuela Lecoq, la gran diversidad de formas y tamaños que toma el cuerpo del ser resulta una ventaja absoluta para la creación: cuantas más diferencias existan, más posibilidades de juego, y cuánto más grande el abanico de juego, más interesante y compleja la creación.

Otro principio que se desprende del encuentro que se da entre las personas en la escuela es que el teatro es un medio privilegiado para la comunicación humana. Comunicar la experiencia vivida es la base de la creación, luego se suma la técnica para dar forma, pero en esencia, el teatro debe estar contagiado por la vida, de lo contrario, pierde el interés (Salvatierra, 2006).

Entonces, resulta coherente que en este sentido la implicación del* cuerp* sea un principio fundamental. Es l* cuerp* desde lo pático, dirá Van Manen (Ayala, 2008), el que recupera la experiencia, el teatro es un sistema viviente que no se detiene en su exploración para alcanzar procesos que lo renueven constantemente. ¿Será por esto que aun después de tantos siglos sigue vigente?

Al existir una memoria en l* cuerp*, éste se transforma en un depositario de conocimiento, además de que contribuye como medio para el desarrollo del imaginario. Como señalé, no existe tal división del* cuerp* y la mente, el todo forma una unidad indivisible, por tanto, cuando hablamos del* cuerp*, nos referimos a ese todo, que a su vez se entrelaza con el fondo poético común que permite aseverar que l* cuerp* somos tod*s (Salvatierra, 2006).

Ahora, pareciera ser que en las sociedades modernas la conexión que existe con l* cuerp* no deja de estar en segundo plano. Nos ocupamos de la palabra y poca importancia ponemos en los movimientos y gestos del* cuerp*. Lecoq considera que la reducción de gestos y movimientos ha empobrecido nuestras capacidades expresivas con el tiempo y así no es posible alimentar al teatro, sabiendo que la existencia humana es potente y requiere que se materialicen todas las posibles formas de moverse implicando la totalidad del* cuerp*. “Rehaciendo estos gestos Lecoq cree que el actor puede encontrar la sensibilidad, la emoción que los ha hecho nacer y establecer una conexión entre el pasado y el presente” (Salvatierra, 2006, p. 210).

A medida que las conexiones con l* cuerp* y el movimiento se hacen más complejas, surge otro concepto que se suma a los principios de esta pedagogía: la verdad. Lo que Lecoq impulsa en relación con este concepto es que, mientras se explora en la gran gama de posibles creaciones que surgen de la improvisación y el movimiento, siempre prime la búsqueda de la autenticidad; o sea, que haya una reticencia por caer en lo artificial: “siempre hay una verdad a encontrar en lo que se hace, un sentido, una relación o una curiosidad que lleva al alumno a escoger sus temas y su forma de actuar llevado por su propio interés y el puro placer explorador” (Salvatierra, 2006, p. 212).

La verdad no es otra cosa que el hallazgo de la verdad que yace en cada un*. Tod*s tenemos algo que decir, dirá el maestro, y ese algo que decir se entrelaza necesariamente con la búsqueda de la autenticidad antes mencionada. Porque al adentrarnos en lo auténtico, se llega al principio formulador de la esencia que coincide exactamente con lo que un* es: el resultado de las experiencias vividas.

Es así que creamos desde lo que somos y con ello transformamos el espacio, realizamos un viaje desde el fondo personal para poner afuera la experiencia y convertirla en arte por medio de la técnica.

Ahora, “decir algo” no es cualquier cosa, un mensaje vacío o cargado de ideas preconcebidas; “decir algo” es llegar con un mensaje que nace de la memoria del* cuerp*, y esto solo se consigue cuando un* logra adentrarse en un* mismo.

Decía que al crear transformamos el espacio. Lecoq establece que es justo después de esa observación silenciosa y consciente del exterior, del mundo de la naturaleza, que se consigue generar un impacto en el espacio. Es el movimiento del cuerpo el que transforma el entorno gracias a sus creaciones.

Por último, el movimiento del cuerpo en el espacio en conjunto con la búsqueda del fondo poético común, conlleva a que el ser esté consciente de cómo es su realidad y que, por tanto, pueda tener una visión crítica de ella. Debe atreverse con lo que ha ganado: sus aptitudes, talento y potencialidades, a sortear los obstáculos que se le irán presentando en el camino, a liberarse de su mundo interior y abrirse al que está fuera esperando su colaboración necesaria, materializada en sus creaciones.

1.3.4 La improvisación

Como hemos visto, la escuela realiza un recorrido exhaustivo por múltiples territorios que llevan a hacer del* curios* y explorador* estudiante un* creador*, un* artista con una visión crítica del mundo que le rodea y con la capacidad de recurrir a sus experiencias para que, por medio de la técnica, encuentre maneras de expresar su arte con una estética propia dentro de un espacio, siempre partiendo del cuerpo y el movimiento.

En mi investigación me concentro en dos elementos esenciales de la pedagogía Lecoq que, como ya he adelantado, son la improvisación y la máscara. El taller que llevo a cabo como parte de esta investigación participativa, contempla como eje de formación estos dos puntos con el fin de asimilar la esencia de la pedagogía Lecoq y trabajar con ella en el ámbito del Teatro Aplicado, es decir, aquel que persigue un cambio en la sociedad.

En cuanto a la improvisación, como ya hemos visto, Lecoq ha estado interesado en ella desde sus primeros contactos con el teatro, donde teniendo al movimiento como eje guía, se entregaba a improvisar con sus compañer*s.

Las leyes de la improvisación llegaron con la comedia del arte como un medio para sacar al exterior lo que está en el interior. Sabemos ya que incluso al comienzo de la escuela se recurre al silencio para que, desde la observación,

comience a aflorar una transposición que conecte con un fondo poético. En esos inicios, lo que la escuela impulsa es la *recreación*, porque para empezar es “la manera más simple de reproducir los fenómenos de la vida” (Lecoq, 2003, p. 51); no hay una necesidad aún de agregarle nada, simplemente se busca ser lo más fiel posible a la realidad.

En estas instancias, no hay actuación como tal, apenas es un punto de partida que da base al complejo que surgirá después cuando lleguen el ritmo, la medida, el tiempo, el espacio y la forma a la improvisación.

La improvisación es muy importante porque nos entrena en la reacción, o sea, aprender a decidir y actuar frente a un estímulo que llega del exterior.

Es aquí de donde surge un contenido que florece desde nuestro interior. Lecoq señala que desde esta visión pedagógica no sirve de nada indagar en nuestro interior como primera instancia para rebuscar entre los recuerdos y activar así la exteriorización de emociones (refiriéndose a técnicas teatrales de corte psicológico), más bien, lo que se busca es el camino inverso, es el exterior el que provoca la acción y reacción a los sucesos que acontecen.

De esto se nutre la improvisación, de la experiencia exterior que llega a nuestro cuerpo a través de estímulos. Por ejemplo, en la escuela Lecoq, l*s estudiant*s indagan en los elementos agua, fuego, tierra y aire en un intento de encontrar una identificación con la naturaleza, para luego sumar las materias: la madera, el papel, el metal, por ejemplo. Todo este arsenal de propuestas le sirve a l* actor* para contribuir a través de la interpretación al desarrollo de lo que se esté actuando, y todos estos elementos son los que conforman el mencionado fondo poético común.

Como concluye Salvatierra (2006) al hablar de la improvisación: si bien existe la construcción de una estructura que permite la improvisación, es importante

aclarar que esa estructura no es fija ni cerrada, al contrario, está viva, y por ello no produce repeticiones o un trayecto fijo a recorrer. “El objetivo de Lecoq no es el de establecer una gramática corporal, sino el de preparar al* actor* para crear lenguajes no establecidos todavía; provocar ‘su imaginario a inventar lenguajes’” (p. 239).¹

1.3.5 La máscara

Otro aspecto muy importante para esta pedagogía es el trabajo que se desarrolla en torno a la máscara. Lecoq la utiliza como un elemento pedagógico que acompaña al* estudiant* a largo de todo el viaje que supone su escuela.

La máscara aparece en diferentes formatos, y el proceso de aprehensión supone un recorrido escalonado que se inicia con la máscara neutra para luego adentrarse en las expresivas que son de diversa índole, y entre las que se encuentran las larvarias, las de carácter y las utilitarias.

Desde los inicios de la pedagogía, y después de haber pasado por la *actuación psicológica silenciosa*, Lecoq presenta a l*s estudiant*s la máscara neutra.

Como vimos, el maestro conoce a la máscara neutra bajo el nombre de máscara noble a través de Dasté. Luego, Lecoq irá ampliando sus conocimientos sobre este objeto gracias a la influencia que recibe del teatro de la comedia del arte y, en concreto, por todo el trabajo que desarrolló junto a Sartori en Italia. Lecoq nombra *neutra* a la máscara creada por Sartori, “una máscara que no tiene historia, ni futuro, sino que vive simplemente en el momento, sin comentario” (Wright, 1994, citado en Salvatierra, 2006, p. 136).

¹ “Ecole Jacques Lecoq. Theatre”. Programa de la escuela de 1981 a 1992.

Ambas máscaras, la noble y la neutra, comparten el hecho de que ya desde su forma inspiran un estado de calma debido a que no existe en ellas una expresión concreta, son máscaras que se encuentran en equilibrio, por lo que, al ponérsela, la persona conecta con un estado que es necesario alcanzar antes de pasar a la acción, donde no existe el conflicto interior (Lecoq, 2003, p. 61).

La máscara neutra es la base de todas las demás, es una referencia en la que el resto se apoya, como si ésta fuera un telón de fondo que siempre se halla presente en las otras.

Su objetivo es hacer que desaparezca el rostro de la persona y dar paso a la aparición del cuerpo. Dirá Lecoq: “Por lo general, al hablar con alguien se le mira a la cara. Bajo una máscara neutra lo que se mira es el cuerpo entero del actor. La mirada es la máscara, y el rostro ¡es el cuerpo! (2003, p. 63). De esta manera, l* cuerp* se acrecienta y se abre, se pone en total disposición para descubrir y conectar con lo que está disponible alrededor, “con la frescura de la primera vez” (2003, p. 62).

Luego, surgirán un sinnúmero de máscaras. La neutra es la máscara base, pero el recurso es inagotable y de lo más diverso. Lecoq llamará *máscaras expresivas* a cualquier otra máscara que no sea neutra.

Con las máscaras expresivas aparecen las primeras líneas que dan forma a los personajes. Estas máscaras estructuran y simplifican la actuación al transmitir las actitudes esenciales al* cuerp*. Est* se ve comprometido en su totalidad, la máscara impone un nivel de actuación que eleva la intensidad de emoción y de expresión, caldo base para el desarrollo de la creatividad del* actor* (Lecoq, 2003, p. 84).

El conjunto de máscaras expresivas se divide, como señalé anteriormente, en subgrupos de acuerdo con el origen de creación. Lecoq (2003) divide a estas máscaras en máscaras larvarias, máscaras de carácter y máscaras utilitarias.

Las larvarias están a mitad de camino de representar a un rostro humano. Estas máscaras guardan una relación muy estrecha con las celebraciones del Carnaval de Basilea en Suiza, en su forma, “se limitan a una gran nariz, a una cabezota, y a un utensilio percutiente o cortante” (Lecoq, 2003, p. 90).

Lecoq observa que estas máscaras representan a seres venidos de otros mundos, que han sido capturados y se les somete a diversas pruebas para conocer su reacción. En el juego, se entremezclan personajes realistas que no llevan máscaras y que dirigen estas pruebas para dar cuenta de lo que ven; además, dispara un imaginario que permite una multiplicidad de situaciones venidas de un cuerpo que está inacabado, que representa lo desconocido o indefinido.

En oposición, las máscaras de carácter nos conectan con personajes muy concretos. El trabajo con ellas consiste en escapar de la imitación paralela comenzando por el exterior, entrar en una máscara de carácter (entrar en la forma) es lograr sentir el motivo que la ha llevado a nacer, percibir el fondo que justifica su existencia, “Buscar uno mismo la vibración de la máscara” (Lecoq, 2003, p. 86).

De acuerdo con Salvatierra (2006), fue Sartori quien creó estas máscaras, al reaprender una antigua tradición de confeccionado desarrollando nuevas formas inspiradas en la gente de su entorno en Padua, como profesores de la universidad o políticos.

El trasfondo de creación de estas máscaras, al igual que con el juego de la improvisación, es la comedia del arte. Lecoq toma como inspiración las máscaras de la comedia con la diferencia de que éstas que crea son enteras, por tanto, no hablan. A las máscaras de carácter se las puede abordar en dos sentidos, según el maestro: por un lado, intentando sentirse el personaje que

representa la máscara, desde sus aspectos psicológicos, pero —y lo que resulta más interesante aun—, por otro lado, Lecoq plantea la entrada a la máscara dejando que sea ella la que lleve el juego y proponga los movimientos implicando la participación de todo el cuerpo (Lecoq, 2003; Salvatierra, 2006).

Además, Lecoq señala que para que estas máscaras cumplan su cometido, es necesario que no se queden estancadas en un solo sentimiento, sino que, por lo contrario, desde su forma deben expresar una complejidad de sentimientos que le permitan al* actor* permanecer en la escena y no quedarse en el vacío al poco tiempo de empezar: “una buena máscara expresiva debe poder cambiar, ser triste, alegre, jovial, sin estar nunca definitivamente congelada en la expresión de un determinado instante” (Lecoq, 2003, p. 88).

Esto ocurre con las máscaras de la comedia, otro tipo de máscara expresiva que suelen cubrir la mitad de la cara y permiten el uso de la palabra, que aun cuando denotan una tipología fija, abren paso a una gran variedad de comportamientos aparentemente contradictorios:

Es suficiente con cambiar el plano de la acción para que la máscara cambie de personalidad. Es el “secreto” que, según Taviani, comprendió Meyerhold. La máscara de la *commedia* elimina la interioridad del actor —evacuación de la interioridad— y lo convierte en un personaje totalmente exterior, cuya psique, “por así decirlo, no está en el interior sino, como en la marioneta de Kleist, *hacia fuera*. El espíritu que anima al personaje, es decir su carácter, la *vida íntima* que lo hace aparecer vivo, le viene de la situación que le envuelve. (Taviani, 1985, citado en Salvatierra, 2006, p. 250).

Finalmente, en la escuela también se utilizan las máscaras que Lecoq llama utilitarias, es decir, aquellas que ya existen en la vida real, que tienen una finalidad básica, que es la de protegernos. Por ejemplo, las máscaras de hockey sobre hielo, de soldador, de esquiador. Éstas se prestan para los juegos de espionaje y encubrimiento, la cara oculta de las cosas.

Tanto la improvisación como el trabajo con las máscaras tienen como objetivo llevar a l*s estudiant*s a alcanzar un objetivo mayor, que es interpretar personajes. Lo que se busca en esta escuela es interpretar siempre a algo que no es un* mism*, pero que a su vez requiere una gran implicación por parte de un*. El diseño del taller que tiene como centro la presente investigación retoma dicha premisa con el fin de encontrar desde la actuación formas fértiles de reflexión sobre la realidad sustentada en un proceso creativo.

1.4 La pedagogía Lecoq en el Teatro Aplicado: abrazar al ser en toda su diversidad

Los asuntos que he desarrollado hasta aquí para dar a entender tanto al Teatro Aplicado como a la pedagogía Lecoq son, desde mi punto de vista, potencialmente entrelazables, de manera que, aun cuando la pedagogía Lecoq tenga como fin preparar alumn*s como profesionales del arte interpretativo, sus principios sirven también para ejecutar proyectos que tengan como fin estimular la reflexividad, el cambio y, por consiguiente, la cimentación de procesos emancipatorios en las personas, que en resumidas cuentas, coinciden con los objetivos que persigue el Teatro Aplicado.

La pedagogía Lecoq absorbe lo que es propio de la naturaleza de la manera en que ésta lo presenta, como un hecho. Desde allí, articula una filosofía que suma la cultura y lo que constituye la realidad social de las personas para recrear desde el arte otros mundos posibles.

Para la pedagogía Lecoq, la diversidad en todas sus formas es el caldo sobre el que se cuece la creación artística. No desdeña ni ejerce juicios de valor sobre lo que es, por lo contrario, toma esa realidad y la utiliza para llegar con ella a uno de sus cometidos, que es descubrir el fondo poético común de la existencia misma.

Lecoq señala que antes de adentrarnos en el mundo interior es de suma importancia escuchar lo que ocurre fuera, es decir, desprenderse del yo y observar cómo se mueven los seres y las cosas para que a través de la transposición veamos la manera en que estos repercuten en nosotr*s. De tal forma, se desarrolla una relación que tiene por un lado a un* cuerp* human* y por el otro a un espacio. Para el maestro, “es reaccionando al mundo de fuera que el ser humano se manifiesta y se pone en movimiento [...] Lecoq busca desarrollar en el alumno una sensibilidad cara al mundo, y no cara a sí mismo” (Salvatierra, 2006, p. 221).

En el Teatro Aplicado, l*s participant*s emprenden proyectos que buscan resolver, o al menos discutir, problemáticas sociales. Si bien las intenciones surgen de las necesidades individuales, es de manera grupal que se discute sobre aquello que está pasando afuera, y lo que pasa afuera marca la pauta de lo que es necesario cambiar y transformar.

Con esta dimensión integradora, la pedagogía Lecoq ofrece un elemento fundamental: “la posibilidad de sentir el mundo conjuntamente” y el Teatro Aplicado busca también, desde la integración, dar cuenta de un amplio abanico de injusticias que nos sensibilizan como seres human*s y que merecen ser discutidas con el fin de erradicarlas.

Como señalaba, la pedagogía Lecoq se dirige a despertar en las personas una mirada crítica del mundo, se educa una personalidad, una forma de estar en el mundo. El maestro busca desarrollar un compromiso y una responsabilidad en

sus alumn*s con el fin de que est*s estén bien en el teatro, pero también lo estén en la vida (Salvatierra, 2006).

El Teatro Aplicado, por su parte, ofrece también esta posibilidad de que desde la educación grupal emerjan acuerdos que permitan a las personas estar bien, habitar el mundo de una manera justa.

Por último, la pedagogía Lecoq se caracteriza por permanecer y avanzar gracias a que no existe una estructura única a repetir constantemente. L*s alumn*s son l*s portadores de los temas y preocupaciones que se corresponden con su tiempo de vida. Lecoq estimula el desarrollo del imaginario para que l*s jóvenes creen, a partir de aquello que les resulte significativo, algo que aún no existe. En el Teatro Aplicado lo que se acuerde será un hecho mientras así lo sienta el grupo. No existe un único final de proceso, ni una única verdad sobre la resolución de un conflicto, lo que acontezca dependerá del grupo y de sus ganas de echar a andar los cambios propuestos.

Como veremos a continuación, los procesos de carácter biológico y cultural por los que deben transitar las personas trans* en el desarrollo de sus identidades, despiertan en muchos casos actos discriminatorios contra su persona. La pedagogía Lecoq nos ayuda a poner en práctica una convivencia respetuosa que valora y entiende a la multiplicidad de identidades como un capital de suma importancia para el crecimiento de los pueblos.



CAPÍTULO II. Discriminación contra las comunidades trans*

La segunda parte del marco teórico tiene como finalidad exponer la problemática que para el taller de teatro conformó el tema de fondo, y por tanto, el eje sobre el que se direccionaron el conjunto de actividades, el relato de las anécdotas, así como las representaciones en escena durante todo el proceso de sistematización de este taller. Me refiero a la discriminación que padece el grupo de mujeres trans* con el que trabajé.

La discriminación en las comunidades trans* responde a un complejo en el que interseccionan diversos factores que llevan a que este sector de la población no encuentre oportunidades para construir una vida en igualdad de condiciones que otros grupos de la sociedad.

Coincido con Lamas (2019) cuando señala que “el género no es el único elemento que determina el acceso a las oportunidades económicas, políticas y sociales; tampoco es la principal causa de las desventajas o desigualdades que padecen los seres humanos” (p. 157); sin embargo, en este trabajo procuro investigar, utilizando la herramienta del teatro, los efectos que la discriminación tiene en el desarrollo de las vidas de las personas trans*, principalmente por su condición de género, con el fin de dar cuenta de cómo es que estos actos discriminatorios se convierten en experiencias terribles en sus vidas que terminan por arrinconarlas y dejarlas sin oportunidades.

Por ello, considero importante realizar una breve exposición del concepto *discriminación* con el fin de sentar las bases que coadyuven a dilucidar qué de aquello de lo que define la palabra nos permite reflexionar sobre la naturaleza propia de la discriminación cuando se ejerce hacia una persona trans*.

Por otro lado, planteo cómo es que las discusiones en torno a las categorías *sexo* y *género* a lo largo de la historia han sido una excusa para justificar en

gran medida el desprecio con el que aun en la actualidad son tratadas las personas trans*. Desde allí, apoyándome en la teoría *queer*, trazo una línea de pensamiento que retoma las posturas de la autora Judith Butler sobre la *performatividad del género*, con el fin de dar un punto de vista más amplio sobre la diversidad sexogenérica y tejer paralelos con la naturaleza misma de la filosofía Lecoq sobre la importancia de acercarse a l*s cuerp*s y a su existencia desde una mirada sociocultural que nos permita aceptar, sin más, las múltiples posibilidades de habitar este mundo.

Finalmente, establezco qué es “lo trans*”, las formas en que esta comunidad es discriminada y sus luchas por recuperar derechos que les han sido arrebatados y que son esenciales para garantizar su absoluta protección ante cualquier acto discriminatorio.

2.1 Discriminación

El verbo “discriminar” aparece en el diccionario de la Real Academia Española con dos acepciones. En la primera, “discriminar” implica el acto de seleccionar entre determinados elementos: discriminar el rojo del verde, por ejemplo. En esta acepción, como afirman González Luna (2022) o Rodríguez Zepeda (2007), discriminar es simplemente distinguir, separar o escoger y no existe en el acto ninguna nota de negatividad o una intención peyorativa.

Sin embargo, en la segunda acepción, discriminar consiste en “dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.”. En esta definición, la discriminación implica un acto de poder en el que una persona o grupo es calificado de manera negativa por poseer alguna característica considerada desfavorable para la persona o grupo que ejerce esa discriminación.

Como señala Rodríguez Zepeda (2007), el motivo para que la calificación de una persona a otra sea negativa, se debe a que la descalificada es considerada inferior y las cualidades que hacen que una persona o grupo sea considerado inferior son construidas con base en prejuicios y estigmatización, por tanto, podemos decir que estos dos conceptos se encuentran en los fundamentos de cualquier acto discriminatorio.

Rodríguez Zepeda (2007) concluye la definición argumentando que es necesario también reparar en los daños que la discriminación produce en las personas. Esto, con el fin de separar “discriminación” de “libertad de expresión”, pues no toda crítica es un acto discriminatorio: es en el daño que produce el acto donde podemos encontrar la división de esa línea.

Así, la definición de discriminación que plantea Rodríguez Zepeda (2004) es la siguiente:

Una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o un grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida y que tiene por efecto (intencional o no) dañar derechos y libertades fundamentales (p. 19).

Como señala Rodríguez Zepeda (2007), tod*s merecemos una distribución igualitaria de oportunidades, recursos o carga, independientemente de si somos hombres, mujeres, extranjero*s, indígenas, gays, lesbianas, trans*.

Pero también tenemos “el derecho no a recibir la misma distribución o carga o beneficio, sino a ser tratado con el mismo respeto y atención que cualquier

otro” (p. 32). Con esto, se traza una línea que favorece la creación de políticas que dan un tratamiento diferenciado a aquellos grupos que históricamente se han visto en desventaja.

Esto ocurre porque, como señala González Luna (2022), existe una versión sociológica de la igualdad que reconoce a las personas valiosas en su constitución individual, pero que a su vez resalta como imprescindible comprenderlas en relación con la pertenencia que puedan tener a determinados grupos que ayudan a dar claridad a la constitución de su identidad, que es reconocida entre pares y también por personas que no pertenecen al grupo.

En esta investigación retomo esta versión sociológica de la igualdad que plantea González Luna (2022) porque si la discriminación se ejerce sobre individu*s, pero con un trasfondo que hiere, excluye e inferioriza a un grupo, es entonces desde el propio grupo discriminado desde donde se puede trabajar con pedagogías que insten el despertar de procesos de reconocimiento y transformación sobre la realidad que padece el grupo oprimido y la reflexión sobre las posibilidades de emancipación que pueden crearse frente a estas injusticias.

En el caso de las mujeres trans*, los actos de discriminación a los que se han enfrentado en incontables momentos de sus vidas, se deben al cúmulo de prejuicios y estigmas que a lo largo del tiempo se crearon alrededor del concepto *trans**, y están ligados principalmente a las nociones y debates que existen hoy en día en cuanto al sexo y al género.

La distinción de lo que se ha considerado tradicionalmente normal frente a lo anómalo en las ciencias médicas, ha permeado en la sociedad de manera que cualquier expresión de vida humana que no cumple con los estándares hegemónicos es proclive a experimentar actos discriminatorios.

Desde un enfoque que toma como eje la teoría *queer*, es posible rastrear y comprender el camino que ha llevado a que lo trans* se haya estigmatizado en la sociedad. En el siguiente apartado presento un breve recorrido por este camino y concluyo exponiendo las formas de la discriminación y las luchas para erradicarla en la comunidad trans*.

2.2 Teoría Queer: debates en torno al sexo y al género

El sexo se convierte en una categoría analizada en profundidad recién entrado el siglo XX, cuando la antropología descubre que además de ser una categoría omnipresente en todas las sociedades que había estudiado, al parecer, escondía también un principio por el cual se podía pensar y dividir el mundo social (Tinat, 2019).

Antes de esto, como señala Di Segni (2013), durante mucho tiempo, el sexo se daba como algo biológico y fácil de definir. Si la criatura nacía con pene y testículos se le consideraba hombre y si, por lo contrario, nacía con vulva y vagina, entonces era mujer.

La medicina no hizo más que confirmar este principio al descubrir a finales del siglo XIX en las estructuras que componen el ADN de las personas los cromosomas XY y XX: XY= hombre, XX = mujer.

Aun cuando en la actualidad existe un gran debate en torno a lo que se entiende como natural o cultural, pensando lo natural como una interpretación de los datos duros hallados por las ciencias médicas gracias a sus evidencias empíricas, es posible afirmar que las diferencias que existen entre las personas consideradas del sexo femenino y las del masculino desde lo biológico, son mínimas, pocas, muy pocas (Di Segni, 2013).

La palabra sexo ha evolucionado y se han multiplicado sus acepciones a lo largo del tiempo. No es un error decir que el sexo remite primariamente a esta división, la de machos y hembras, y a las cualidades que cada uno de estos seres posee, pero también existen otras variantes del concepto como *sexos*, *sexuado*, *sexual*, *sexualmente*, *sexualismo*, *sexualidad*, *sexualizar*... todas ellas, como afirma Katchadourian (1983), complejizan profundamente la idea de lo que puede significar la categoría, por lo que la palabra ha terminado por ser imprecisa.

En este caso, voy a ceñirme a ese primer sentido de la palabra como punto de partida, siguiendo lo expuesto por Katchadourian (1983) en *La sexualidad humana*.

Cuando hablamos de sexo, nos referimos a la división que existe entre machos y hembras, basándonos en las características estructurales y funcionales de las personas, entendiéndolas como excluyentes, es decir, solo se puede tener un sexo biológico y solo se puede ser una cosa o la otra, hombre o mujer. Sin más.

Ahora, es importante saber que “sexo” no solo se define por los genitales, sino que se articula a partir de un cierto número de componentes discretos que resumo en la siguiente tabla; tenemos por tanto:

Tabla 2

Expresión del “sexo biológico”

SEXO GENÉTICO	Revelado por el número de cromosomas (46 XX o 46 XY en las personas) o la presencia de cromatina sexual.
SEXO HORMONAL	El equilibrio andrógino-estrógeno.
SEXO GONÁDICO	La presencia de testículos u ovarios.
	Morfología de los órganos internos de reproducción.

El desarrollo tradicional de estas características son las que se consideran normales y esperables en una persona.

En un individuo biológicamente normal (y la mayor parte de la gente es normal en este aspecto) el sexo biológico supone una serie específica y coherente de características. Las anomalías, aunque escasas, tienen gran importancia para nuestra comprensión del desarrollo sexual (p. 17).

Estas bases “normales” del sexo coinciden con el principio que ha ordenado a las sociedades por muchos siglos, aquel que bajo una mirada biologicista aún a “sexo” a las ciencias biológicas de la reproducción y desde allí al pregoneo de una naturalización del sexo que concluyó con la normalización de la sexualidad humana, es decir, aquella que dice que l*s cuerp*s están hechos para la reproducción, solo existen dos sexos, por lo que la única orientación aceptada en la sexualidad es la heterosexualidad.²

Paradójicamente, el mundo perfecto de hombres y mujeres con cromosomas, gónadas y hormonas “normales” nunca ha sido una constante. La ciencia médica ha encontrado muchas evidencias de que el mundo biológico, natural y normal no es representado en tod*s l*s cuerp*s.

² Lo demás es pecado, y digo “pecado” porque en esto, además de la medicina, ha tenido mucho que ver la fe. Por poner un ejemplo, durante muchos siglos, la Iglesia católica ha intentado llevar a cabo un verdadero genocidio contra las diversidades sexogenéricas, sobre todo contra los gays, a quienes ha perseguido y acusado de infringir las leyes de Dios al cometer el pecado nefando, la sodomía, prácticas que van en contra de la sexualidad correcta que tiene un único destino, la reproducción.

Sin embargo, en lugar de interesarse por la diversidad que ofrece la naturaleza de manera positiva, la medicina ha tendido a censurar y señalar como patológicas toda las evidencias que fueran más allá de XX o XY.

Un ejemplo claro de esta acción lo encontramos en la irrupción de lo que ahora llamamos intersexualidad, que consiste, someramente, en que en lugar de XX o XY nazcan personas XXY o XO. Desde su descubrimiento, fue clasificado como una anormalidad anatómica, “fueron consideradas malformadas, monstruosas o patológicas” (Di Segni, 2013, p. 235), y que al ser un error, debían corregirse para cumplir con lo que “naturalmente” debemos ser: hombres con pene, mujeres con vulvas.

En estos casos, el médico experto era el encargado de determinar el sexo único y original que debía tener la persona al momento de nacer, y como señala Alcántara (2019, p. 153), “Con ello se despojó al sujeto en cuestión de la decisión sobre la elección de su sexo”.

En líneas generales, es obvio que existen diferencias entre los sexos aquí descritos, no solo en lo que se refiere a la genitalia, sino en otras características fisiológicas, como por ejemplo, la masa muscular, el vello, la distribución de la grasa. Lo interesante es que, aun con todas estas diferencias, como decía al principio, es posible aseverar que de ningún modo alcanzan para naturalizar, por ejemplo, la idea de que el hombre es más fuerte que la mujer y que con base en ello debe ser el protector y proveedor. Como afirma Di Segni (2013), las verdaderas diferencias son en gran medida diseñadas por la cultura:

Pero la naturaleza es mucho menos y más variada que lo esperado.

Por un lado, los dos sexos no tienen tanta diferencias como se pudo esperar de ellos; en realidad, tienen muchas más semejanzas

que diferencias y, excepto que se ubique a los genitales en la cima de una jerarquía creada culturalmente, estos no serían tan importantes (p. 233).

Es así que la categoría *sexo* comenzó a ser estudiada en profundidad por la antropología a principios del siglo XX, y que, como señala Lamas (2019), ocurrió en parte debido a que “*sexo*” denotaba, más allá de lo biológico, un orden de las relaciones basado en construcciones simbólicas, es decir, que a partir de lo biológico podían explicarse los sistemas de representaciones y de pensamiento.

El epicentro de este fenómeno se desencadena en un acto simple: la asignación de características sociales y psicológicas a cada sexo en el momento de nacer cuando l* *médic** de turno dice que nació un niño o una niña.

Con este acto se inaugura una andadura que deja atrás lo biológico para adentrar al* *sujet** en el mundo social, o lo que es igual, a pasar de la naturaleza a la cultura.

La reflexión sobre este tema dio pie a la aparición de los estudios de género. Marta Lamas (2019) ha realizado una profunda investigación sobre la categoría *género* a la que denominó en un principio como la construcción cultural de la diferencia sexual.

La autora realiza una distinción entre las tres acepciones que encuentra para la palabra *género*, concepto proveniente del latín *genus* y *ers*, “clase”, y que en su primera acepción se refiere a ello específicamente: clase, tipo o especie, como lo es un género musical o los géneros de las películas. La segunda, se corresponde con la idea clásica de *sexo*, es decir, lo anatómico como

determinante de lo que se considera masculino o femenino. Por último, la tercera, la define como “conjunto de creencias, atribuciones y prescripciones culturales que establecen ‘lo propio’ de los hombres y ‘lo propio’ de las mujeres en cada cultura, y que se usa para comprender conductas individuales y procesos sociales, así como para diseñar políticas públicas” (Lamas, 2019, p. 156).

Lamas completa la idea diciendo que este último significado alude al orden de la simbolización, que toma como origen las diferencias anatómicas para construir lógicas culturales que se internalizan en el psiquismo de todas las personas. El género, por tanto, presente de manera universal en todas las sociedades, condiciona las dimensiones de esa vida en sociedad y ordena la construcción de la identidad psíquica. Cada cultura dará una significación propia a la diferenciación sexual entre machos y hembras y determinará usos y costumbres para cada construcción, además de que basará en esta división las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Lamas, 2019).

En los años noventa, nuevas epistemologías aparecieron para seguir reflexionando y diversificando el pensamiento sobre el género y la marca que imprime en las personas avalando o no sus comportamientos y formas de ser.

Teresa de Lauretis propuso, en 1990, un coloquio sobre “teoría *Queer*”. List Reyes (2019) comenta al respecto que si bien el coloquio fue una ocurrencia debido a que la teoría *queer* no existía como tal en ese momento, no debe entenderse de forma aislada, sino que el coloquio representa en sí mismo una acción más de otras tantas que se estaban dando en aquellos años en torno al género y la sexualidad.

Grupos de la disidencia sexogenérica llevaban dos décadas haciéndose cada vez más visibles en espacios públicos, políticos y académicos. Las sexualidades gay y lesbiana eran representadas como formas de resistencia a la homogeneización cultural (List Reyes, 2019) y el panorama se veía cada vez

más amplio y nutrido gracias a los diferentes frentes que tomaban voz para reclamar derechos fundamentales históricamente negados.

Entre esas disidencias se encontraban las personas trans*, grupo que participó activamente desde el comienzo de los levantamientos contra la represión del Estado estadounidense a fines de los años sesenta cuando una redada en un bar de ambiente, el *Stonewall Inn*, terminó por convertirse en una verdadera revolución en las calles de Nueva York.

Si los años setenta auguraban grandes logros para las disidencias sexogénéricas, la pandemia provocada por el VIH y el sida de los años ochenta terminó por acabar con la euforia y devolver a los armarios a muchas personas que, temiendo ser culpadas por la crisis, prefirieron agachar las cabezas y destinar sus días a cuidar y despedir a l*s amig*s que caían como moscas ante tan atroz enfermedad. “En los años siguientes [los ochenta] con la aparición del VIH, la estigmatización de los gays sería mucho más fuerte, ya que serían etiquetados como el ‘grupo de riesgo’ por excelencia, lo que dejaría así afuera a las mujeres y los varones heterosexuales y a las y los siempre invisibilizados bisexuales /pansexuales” (Di Segni, 2013, p. 255).

Sin embargo, el debate ya estaba sentado, y la teoría *queer* abonó “en términos teóricos a cuestionar los modelos binarios que esencializan y naturalizan aspectos claves [...], como el sexo y el género” (List Reyes, 2019, p. 292). Desde esta perspectiva, tanto *sexo* como *género* o *sexualidad* son conceptos normativos, de carácter prescriptivo, normalizadores de comportamientos que se basan únicamente en una distinción binaria de lo que es hombre y mujer.

Wittig (2006) denunció que estos conceptos normativos se construían desde una mirada en que la heterosexualidad se presentaba como obligatoria y como principio de opresión que al estar marcada por sistemas binarios, perpetúan las formas de dominación a través de l*s cuerp*s.

La teoría *queer* intenta transgredir las normas, “cuestionar la existencia ontológica de hombre y mujer como su existencia en oposición binaria” (List Reyes, 2019, p. 294). Rubín (1989) desarrolla esta idea al puntualizar cómo es que en las sociedades se establecen jerarquías que controlan la sexualidad en aras de la heterosexualidad como modelo, que es monógamo y, como señalaba, solo tiene fines reproductivos, por lo que cualquier otra expresión sexual es rechazada.

La teoría *queer* introduce actor*s que han sido poco considerad*s en las reflexiones teóricas, lo cual resulta contradictorio, porque como señalaba, la comunidad trans*, por ejemplo, ha luchado codo a codo con los sectores gays y lésbicos desde un principio, sin embargo, no hace mucho tiempo que se han podido incorporar a las discusiones y reflexiones académicas.

Como señala List Reyes (2019), la incorporación de est*s sujet*s permitió repensar la estabilidad de las nociones cuerpo* o género, así como abrir reflexiones en torno a la genitalización de la sexualidad.

Teresa de Lauretis redactó, en 1986, el artículo "Tecnologías *de género*", donde puntualiza que el género es tanto una representación social como una representación en sí, y que es el resultado de diversas tecnologías, por ejemplo, el cine. De Lauretis quita de esta manera el foco de lo que en los setenta se centró en la diferencia sexual y reconceptualiza el género como el resultado de prácticas cotidianas y prácticas institucionalizadas.

Como nos comparte List Reyes (2019, p. 297): “De Lauretis insistía en este artículo en la necesidad de pensar en algo más complejo que la dicotomía sexual entre hombres y mujeres, y de pensar de una manera más compleja el género, no como dicotomía sino como un sistema múltiple que opera como

representación y autorrepresentación, producto de diversas tecnologías sociales”.

En sintonía con las discusiones que abren lo dicho por De Lauretis, y para concluir con este apartado, comparto uno de los aportes que la filósofa Judith Butler ha dado a los estudios feministas y la teoría *queer* en los años noventa, me refiero al concepto *performatividad de género*, concepto que ha incidido en el desarrollo del pensamiento sobre sexo y género en lo que va del siglo y ha trascendido las esferas académicas.

Butler se preguntaba, en 1990, cuando escribió *El género en disputa*, cómo sería posible crear una sociedad más inclusiva, una que pusiera fin a la heterosexualidad obligatoria planteada por Wittig y dejara de ver a las personas de las disidencias sexogenéricas como anormal*s o enferm*s.

El citado libro intentaba dar respuesta a las mismas preguntas que por décadas se habían hecho tantas feministas: ¿Qué es el género? ¿Cómo se produce? ¿Es cultural? Si es cultural, ¿el sexo entonces es natural? ¿Es también el sexo cultural? ¿Qué es lo binario? ¿Es necesario?

Para responder a ello, Butler desarrolla una teoría desde un enfoque postestructuralista influido por el pensamiento de Derrida, con quien coincide cuando afirma que “no hay nada fuera del texto”, es decir, que fuera del lenguaje no existe nada porque el lenguaje es la única forma que tenemos de contactar con la realidad. No existe, por tanto, un* sujet* que exista fuera del sistema lingüístico, ese mundo que se supone como *el verdadero* es inaccesible para el*.

Moreno y Torres Cruz (2019) exponen que el principal aporte que realiza Butler a estas discusiones se encuentra en su convicción de que “el sujeto social se

produce a través de medios lingüísticos” , y que para ella, el performativo es “un dominio en donde el poder actúa como discurso” (p. 241).

Para la filósofa, el género se constituye a partir de una marca lingüística como en “es niña” o “es niño”, que se impone sobre l* cuerp* y que desde ese momento desencadena un proceso que desarrolla lo que socialmente se considera masculino o femenino según corresponda. Normas y convenciones se ponen en marcha para desarrollar al género con base en esas mismas normas y convenciones, “el género se crea en su propia actuación” (Moreno y Torres Cruz, 2019, p. 243).

Si el sujeto social se constituye a través del lenguaje y no hay otra cosa que el lenguaje, entonces todo es construido y está regido por un discurso de poder que puede que no sea visible y quizá por eso mismo tendamos a naturalizarlo. Lo construido se reproduce como un modelo que se considera natural.

Para Butler, tampoco existe ese sexo biológico del que hablaba al principio cuando dividí sexo de género y expliqué sus características. La autora no cree en la existencia de un sexo biológico sobre el que se construye culturalmente el género. El sexo también es creado por el lenguaje, y por tanto, surge de las prácticas enraizadas en regímenes de poder/saber (Moreno y Torres Cruz, 2019).

Para Moreno y Torres Cruz (2019), al incorporar una corporalidad en el orden del discurso lo que se hace es, por un lado, separar lo que es niño de niña y, por otro lado, se determina lo que es humano de lo que no, es decir, que solo se consideran humanos aquell*s cuerp*s que respondan a lo que se entiende por género. El mundo se rige por normas binarias sustentadas por modelos que naturalizan cuestiones que en realidad dependen de una construcción. Cualquier insurrección al modelo se considera una abominación y debe ser aplacada.

Butler propone, entonces, que para generar sociedades más inclusivas se desplace al binario actual lo más posible, es decir, desplazar la matriz heterosexual que determina que una persona se corresponde siempre con un género (masculino/femenino) y que la pertenencia a ese género depende de su sexo. Desencadenar actos subversivos que abran nuevos horizontes.

¿Es posible desplazar lo binario? Si no hay nada fuera del texto y las relaciones de poder están marcadas por lo binario, entonces, en principio, no sería posible modificarlo (*La Travesía*, 2022). Butler argumenta que no hay nada fuera del texto, pero ese texto es móvil, es decir, l*s sujet*s no son generizados de manera determinista, los actos que dan forma al género son el resultado de repeticiones:

Decir que género es performativo implica pensar en los actos de significación que lo constituyen; se trata de actos lingüísticos y de actos corporales [...] actitudes y disposiciones, gestos, movimientos, ademanes; pero también objetos y operaciones que se realizan en el cuerpo, sobre el cuerpo —como la indumentaria, el adorno, el peinado, el tatuaje, la perforación, la prótesis, la técnica quirúrgica—; y se trata sobre todo, de usos del cuerpo —como en las tecnologías del yo en Foucault—, prácticas corporales que van configurando estilos corporales en la repetición de la norma (Moreno y Torres Cruz, 2019, p. 247).

Desnaturalizar es el punto de partida para repensar otras posibilidades, pero no se trata solo de desnaturalizar al género, sino a todo: al sexo, a la sexualidad y al* sujet* mismo.

Desnaturalizar al sexo es clave en este pensamiento porque, aun cuando el sexo se ve y es obvio y nos dé la sensación de que está ahí, que es natural, las categorías con las que se determinan a ese sexo, es decir, cuando desde lo lingüístico decimos “niño” o “niña”, estos no conforman conceptos cerrados de una única definición. Ya hemos visto cómo, en el caso de la intersexualidad, existen muchas evidencias para decir que el binomio masculino/femenino puro, natural, no existe, es una creación, lo que sí ocurre es que el cuerpo sexuado se encaja en una categoría, pero esa categoría es creada por el ser humano, no por la naturaleza.

El género, por tanto, es performativo, es siempre un hacer, aunque no un hacer por un sujeto que pueda decirse que preexiste al hecho (Butler, 2007, p. 84).

No existe el ser prediscursivo, y por no haber algo previo al lenguaje, tampoco hay una expresión de identidad, sino una actuación de identidad, una *performance*. A través de acciones repetidas es que se genera esa identidad, el género es una imitación sin original, es una imitación constante de una copia que se repite de otra y otra...

Llegados a este punto, es posible decir que la subversión que mencionaba podría darse gracias a la movilidad del texto y a las de la repetición. Las copias pueden encontrar sus propias variaciones que consigan con ello provocar un desplazamiento del marco y, por tanto, también un despliegue de poder.

Todo es construido y todo es performativo, pero no por ello deja de ser real, por lo contrario, el “yo soy” es real, pero construido en un marco de poder que no permite que un* pueda reinventarse constantemente. Existe una marca, una

norma, unas formas que determinan ese yo. La conciencia sobre la performatividad es lo que permite ampliar su marco.

Desde la filosofía Lecoq es posible trazar un paralelo en cuanto a que el maestro toma a la naturaleza como algo dado y desde allí se interesa en todas las formas posibles que se dan en el desarrollo del ser, sin juzgar, por tanto, comprende a ese ser como un producto social, estable porque acepta cómo se presenta, pero inestable y cambiante porque lo que es no determina una permanencia, sino algo que está en un constante proceso de transformación.

El TA se convierte en un ágora que permite, sin prejuicios, introducir todo tipo de reflexiones, y esta flexibilidad es crucial para poder debatir cuestiones que, como las que plantea Butler, suponen abstraerse de lo que se concibe como natural y mirar por encima del texto para comprenderlo y desde allí pensar estrategias para moverlo.

2.3 Lo trans*

Marta Lamas se planteaba en 2015: “Si los seres humanos nacemos con formas variadas de sexuación que se identifican de maneras distintas, ¿por qué limitar esa múltiple realidad biológica a solo dos categorías de género?”, y comentaba: “es indudable la dificultad cultural que existe para admitir condiciones intermedias entre los dos sexos, condiciones mixtas o incluso indeterminadas, tanto frente a la realidad biológica de las personas intersexuadas como a la realidad psíquica de las personas trans*”(p. 94).³

En este apartado intentaré definir “lo trans*” y con ello reflejar los motivos que han llevado a que aquello que es constituyente de “lo trans*” represente hoy en día una dificultad cultural para su aceptación social.

³ “transexuales” en el original.

De manera anecdótica, Siobhan Guerrero (2021) relata que una vez, mientras comía tacos con una amiga muy querida, en un determinado momento, ella le espetó: “yo soy mujer y tú eres trans”. Siobhan comprendió rápidamente lo que allí pasaba: su amiga se equivocaba al conceptualizar ambas categorías, o lo que es más correcto, su antónimo.

El término trans, así, sin asterisco, significa “al otro lado de”, como en transalpino o transatlántico. Lo trans se opone a lo cis, así que para transalpino, su opuesto no es *alpino*, como podría suponerse, sino *cisalpino* y para transatlántico, cisatlántico. En el género, el término opera de la misma manera, con lo que para mujer trans la oposición sería mujer cis, y no *mujer*, a secas, como dijo la amiga mencionada. Es por más interesante la reflexión de Siobhan, cuando concluye que esta anécdota ejemplifica “la complejidad de encontrarse con la diferencia y de poder navegar dicho encuentro de forma inteligible y empática” (s. p.). Volveremos al tema que abre esta afirmación en el capítulo 3.

En esta investigación, utilizo el término *trans** (con asterisco) para referirme a las personas que desarrollan una identidad de género que difiere del sexo asignado al nacer. Además, aplico el asterisco con el fin de dejar el concepto abierto para que a él se adhiera cualquier persona que se identifique con el término.

Como he señalado en la genealogía que desarrollé en torno al concepto sexo, la supuesta prueba biológica de la genitalia humana dio paso a la construcción de un sistema simbólico que acabó por determinar qué es una mujer y qué es un hombre. La medicina colaboró en gran medida para que a partir de sus evidencias se distinguiera lo “normal” de lo “patológico”, y por otro lado, se articulara un dispositivo que estableció un comportamiento único y

hegemónico para la sexualidad: “la heterosexualidad obligatoria” (Wittig, 2006; Pons Rabasa y Garosi, 2019).

Lo trans* caló de manera negativa desde un inicio en los estudios médicos, al ser visto como una patología, un desorden o una desviación por no encajar en la natural correspondencia entre cuerpo sexuado e identidad de género.

Tal como lo exponen Pons Rabasa y Garosi (2019), el psiquiatra alemán, Krafft Ebing, compartía en 1877 que entre los homosexuales que había estudiado se presentaba un grupo de personas que sufrían de “metamorfosis sexual paranoide”, personas que sentían un deseo por ser del sexo opuesto y transformar sus características sexuales.

Algunas décadas después, apareció el término “transexual” como una patología en *Psychopathia Transexualis*, de David Calwell, y en los años sesenta llegó lo que se denominó el “fenómeno transexual, un cambio de paradigma en las prácticas de disciplinamiento de la corporalidad debido a la introducción de tecnologías de modificación sexual” (Preciado, 2008, en Pons Rabasa y Garosi, 2019, p. 310). Estas terapias buscaban —y aun buscan— corregir y empatar sexo y género a través de la hormonización y la reasignación sexual, principalmente.

Sobre este tema, Lamas (2015) realiza una crítica al decir que la transexualidad es una condición psíquica que contradice lo que se establece como “natural” en la clasificación de los seres humanos. “Por eso, el hecho de que para resolver un conflicto identitario las personas transexuales acudan a la hormonización y las cirugías pone en evidencia las carencias simbólicas en la cultura” (p. 86).⁴ Además, aduce que estas terapias que intentan corregir la incongruencia

⁴ Personalmente, creo que las cirugías de reasignación de sexo o la hormonización no son “la solución”. Sin embargo, celebro que exista esa opción para las personas transexuales que desean y necesitan vivir esa reasignación y/o hormonización.

entre sexo y género impulsaron una próspera industria médica y farmacéutica que hoy en día sigue siendo muy exitosa. En México, la situación sobre este tema se agrava exponencialmente debido al mercado ilegal que provee de hormonas y prácticas quirúrgicas irregulares a mujeres trans*.

Comparto algunas palabras de Kenya Cuevas sobre el tema:

Las mujeres trans* acudimos mucho a los *modelantes* o a la automedicación de hormonas porque no tenemos acceso a la salud y la salud pública no reconoce los tratamientos hormonales como un tratamiento de salud pública, sino más bien como un privilegio. “Tú, si quieres cambiar de sexo, que te cueste, y yo como gobierno, ¿por qué te tengo que dar?, si éste es un gusto que tú tienes”. Sin embargo, esta automedicación ha logrado que las mujeres trans* tuvieran sobredosis hormonal, complicaciones renales, complicación del hígado, procesos ya de deteriorización de los órganos vitales, por esta automedicación. Y luego, como la hormona actúa muy lentamente en tu organismo, nos desesperamos, porque en el trabajo sexual, entre más buenota estás, más trabajas, y entre más mujer parezcas, menos te discrimina la sociedad. Entonces, acudimos a los *modelantes*, los biopolímeros y aceites para modelar nuestro cuerpo y eso es una enfermedad crónica degenerativa, que a corto, mediano o largo plazo causa estragos. [...] hay infección, pérdida del tejido de piel, extremidades mutiladas, pudre la piel, a veces las infecciones explotan y se empiezan a hacer hoyos que se ve hasta el hueso⁵ (Fernández, 2022, s. p.).

En 1975, fue Stoller quien marcó la pauta de que la identidad de género (la dimensión psicológica del ser) constituía un núcleo inmutable del ser humano, y que por ello, en el caso de las personas transexuales, como no se podía modificar su identidad de género, era conveniente aplicarles tratamientos que modificaran sus cuerpos con el fin de restablecer la “natural” correspondencia entre cuerpo sexuado e identidad de género (Pons Rabasa y Garosi, 2019).

⁵Sobre este tema, recomiendo ver la serie documental dirigida por Flavio Florencio (2016), *TRANS*, donde aparecen testimonios de mujeres trans* de la Ciudad de México que padecen este problema.

Contra este intento de corregir lo “erróneo”, en los años noventa, surge una nueva simbolización: *lo transgénero*. Un grupo de personas que buscaban transgredir las fronteras exigidas por la normalidad y su marco heterosexista. Una vez más, nos encontramos frente a un cambio de paradigma que se daba a partir de un movimiento *transgénero* integrado al amplio espectro de las luchas por los derechos civiles y humanos.

Tod*s compartían el rechazo por los límites impuestos por la cultura y las prescripciones de género sobre “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres. Como señala Lamas (2015), “la comunidad trans rechazó las clasificaciones tradicionales de transexual y travestido,⁶ y englobó una pluralidad de prácticas e identidades divergentes de las hegemónicas, aunque con diferencias sustantivas entre ellas, que se cobijó bajo la expresión de transgénero y sirvió para reivindicar políticamente una gran diversidad identitaria” (p. 96).⁷

En las personas trans*, los procesos subjetivos del desarrollo de la identidad de género topan con todos los eventos que se ponen en marcha desde el primer momento en que, a través del lenguaje, se emite un veredicto sobre el sexo de

⁶ Sobre el travestismo, término definido en 1910 por el sexólogo alemán Magnus Hirschfeld como persona que “denota irrefrenable tendencia a ponerse ropa del sexo opuesto”(Dekker y Van de Pol, 2006, p. 69), quisiera remarcar que si bien actualmente “Se refiere a las personas que gustan de presentar un aspecto, mediante la utilización de prendas de vestir y actitudes, considerados socialmente como propios de un género diferente al suyo. Ello puede incluir la modificación o no de su cuerpo o sus características sexuales, de forma permanente. El travestismo no implica ser homosexual ni viceversa” (Cervantes, 2018, p. 11), está considerado aún como un trastorno parafílico por la MSD.

⁷ En estos tiempos se fue construyendo la idea de lo trans* como un término paraguas que incluía a transexuales, *drag queens*, lesbianas, hermafroditas, travestis, mujeres masculinas, hombres femeninos, maricones, marimachas y cualquier persona que se sintiera interpelada y acudiera al llamado de movilización (Feinberg, 1996, en Lamas, 2015, p. 96). Esta idea me recuerda las palabras de Siobhan cuando en su artículo “Transfeminismo: una alteridad demonizada” (Guerrero, 2021), cree recordar haber vivido unos años en los que tod*s podían reconocerse diferentes, y sin embargo, esto no era un motivo para marchar codo a codo. Hoy en día, la autora encuentra en la gente una necesidad de marcar controles fronterizos que delimiten donde acaba un* y dónde empieza el* otr*. Siento que esto es una muestra más de cómo el capitalismo absorbe a ciertos grupos de la sociedad que en principio obstaculizan su desarrollo y los recicla, los “incluye”, pero siempre bajo la atenta mirada de que se cumplan sus mandatos capitalistas heteropatriarcales, provocando que las disidencias sexogenéricas encuentren puntos de tensión a raíz de estos supuestos privilegios.

la criatura.⁸ Claramente, los familiares se acercarán de manera distinta al* recién nacid* dependiendo de si el médico dijo *niño* o *niña*; así, se regalarán vestidos rosas a la niña, camisetas de fútbol al niño, se le perforará la oreja a la niña para ponerle aretes con el fin de evitar cualquier confusión, entre otros usos y costumbres que reproducen la tendencia heteronormativa. Las marcas de género estarán impuestas con claridad durante los primeros años de vida, de manera que no exista ningún tipo de ambigüedad en el desarrollo del género (Di Segni, 2013).

Al topar con todos estos eventos, las personas trans* comienzan a ser observadas con lupa para encontrar dónde está el error. Porque como dice Di Segni (2013), “el supuesto [nunca] es que hay diferentes subjetividades posibles que se producen por la influencia de diferentes factores familiares y sociales en diferentes momentos, sino que esas personitas se identifican ‘por error’ con quien no deberían” , y agrega: “podría haberse creado una representación positiva de quienes no entran en la media estadística, pero lejos de relacionarlos con los genios, se los convierte en monstruos” (p. 307).

Estas ideas visualizan claramente cómo, en el caso de las personas transexuales, transgéneros y travestis, el calvario se produce tempranamente de manera inevitable.

2.3.1 Legislación y reconocimientos

En lo que va del siglo XXI, numeros*s activistas trans* y aliad*s lanzaron campañas para la despatologización de la identidad trans*. Rabasa y Garosi (2019) recogen las experiencias de *Stop Trans Pathologization* de 2012, una movilización que tuvo su epicentro en España, que buscaba el retiro de

⁸ En la actualidad, esto ocurre incluso antes de nacer. Se ha puesto de moda compartir en las redes sociales lo que se conoce como *gender* o *sex reveal party*, en el que familiares y amigos se reúnen con los futuros padres para conocer el sexo de la criatura. Lo interesante es que el código es siempre una explosión de algo azul, si es del sexo masculino, y rosa, si es femenino.

“trastorno de identidad de género” del discurso de la medicina, así como una atención respetuosa en la transición sin necesidad de diagnósticos psiquiátricos.

Mientras escribo esta tesis, después de 10 años de *Stop Trans Pathologization*, en España celebran, por fin, la sanción de la “Ley Trans”, un proyecto de ley para alcanzar la igualdad real y efectiva de las personas trans* y para la garantía de los derechos LGTBI.

Sobre esta ley comparto un cuadro que condensa su contenido y que permite comprender a fondo el reclamo y las necesidades de la población trans* en la actualidad:

Tabla 3

Ley Trans y LGTBI+ española

Filiación de hij*s	Las parejas mujeres que no estén casadas podrán filiar a sus hij*s, reconociendo la maternidad de ambas partes de la pareja de forma automática.
Reproducción asistida	Se garantiza el acceso a las técnicas de reproducción asistida a las mujeres lesbianas, a las mujeres bisexuales, a las mujeres sin pareja y a las personas trans* con capacidad de gestar.
Adopción	Será posible adoptar simultáneamente por parte de los dos integrantes de una pareja no casada de hombres o de mujeres, tal y como ya podía hacer una pareja no casada de hombre y mujer.
Terapias de conversión	Se prohíben las mal llamadas “terapias de conversión” de la orientación sexual o la identidad de género, por ser, por definición, una forma de abuso o de tortura que sufren las personas LGTBI+.
Despatologización	No se podrá exigir hormonación, tratamientos, informes médicos o certificados de disforia para realizar el cambio registral de sexo. Las personas trans* no están enfermas, como tampoco lo están

	las personas homosexuales o bisexuales.
Autodeterminación	No se exigirán testigos, informes, demostraciones o decisiones por parte de terceros para reconocer la identidad de género de las personas trans*. Solo tú sabes cuál es tu identidad de género, nadie más tiene por qué saberlo.
Cambio registral de sexo	Las personas trans* podrán cambiar su mención registral de sexo en el Registro Civil sin testigos, informes, hormonación o pruebas médicas. Los menores trans* podrán acceder de forma autónoma al cambio registral de sexo desde los 16 años, con sus progenitores entre los 14 y 15 años, y ante un juez entre los 12 y 13 años.
Nombre registral	Los menores trans*, acompañados de sus padres, madres o tutores legales podrán optar por cambiar su nombre en el Registro Civil a cualquier edad.
Sanciones	Se establece la posibilidad de imponer sanciones administrativas por parte del Estado para condenar la discriminación y la desigualdad en el trato a las personas LGTBI+.
Modificación genital en menores intersexuales	Se prohíbe la realización de prácticas de modificación genital en menores de 12 años, evitando la asignación de género forzada de las personas intersexuales.

Nota. FELGTBI+ (<https://felgtb.org/sialosderechos/>).

En México, existe una corta, pero significativa lucha por los derechos de la comunidad trans*. Ari Vera, Daniela Vázquez y Lía García (s. f.) establecen como punto de partida los primeros años del nuevo milenio para dar por sentado la existencia de un movimiento trans* organizado. Según las autoras, en estos años comienza a darse una visibilidad trans* en los medios de comunicación debido a que, como grupo, se consolidaron las primeras organizaciones que articularon su descontento social para convertirlo en demandas claras en la arena política. También en esta época aparecen polític*s defensores de los

derechos trans* que comienzan a trabajar y propulsar leyes en favor de este colectivo.

González (2021) realiza un análisis documental sobre los encuentros y desencuentros entre los movimientos trans* y las primeras organizaciones de liberación homosexual en México a finales de los años setenta. La FHAR (Frente Homosexual de Acción Revolucionaria), una de las coaliciones más fuertes en la lucha por los derechos de la comunidad gay de la época, “consideró [en un principio] que la práctica del travestismo era una parte central de su noción de liberación homosexual y que resultaba esencial en su compromiso político con las clases populares”, sin embargo, con el tiempo, las alianzas comenzaron a distorsionarse, en parte por descubrir que si bien la motivación por la unidad era la misma —es decir, conseguir derechos y acabar con años de discriminación y marginación—, las posiciones de los grupos y sus necesidades inmediatas diferían en gran medida. Para el colectivo trans*, el camino ha sido más complicado en un sentido de reconocimiento si se compara con la lucha y la visibilidad de los movimientos de gays o lesbianas.

Por esto, como señalan Vera y colaboradoras (s. f.), es que apenas desde el año 2000 puede hablarse de un camino claro en el que poco a poco el movimiento fue sumando logros gracias a la incansable labor de much*s activistas.

Aun con todas las dificultades que enfrentan las poblaciones trans* para organizarse y recuperar, como lo dice Kenya Cuevas, los derechos arrebatados, estas dos últimas décadas han sido de gran avance para el colectivo.

Para cerrar este apartado, comparto dos de los avances más significativos para este sector de la población en México: el reconocimiento de la identidad de género y la apertura de la primera clínica a nivel nacional especializada en la salud de las personas trans*.

A pesar de que la ley de reconocimiento de la identidad de género se aprueba en el año 2008 en la Ciudad de México, recién en 2015 puede decirse que la ley tiene un verdadero efecto para el colectivo, ya que en su primera sanción, los requisitos para el reconocimiento de la identidad auto percibida conllevaba trámites administrativos engorrosos, estudios médicos que determinaran que la persona solicitante había pasado por procesos hormonales y/o quirúrgicos para empatar sexo y género, y un desembolso de dinero que muy pocas personas podían permitirse.

Así lo cuentan Vera, Vázquez y García:

Este procedimiento se implementó por medio de un juicio, donde las personas trans debían contratar los servicios de un abogado y presentar dos peritajes; uno médico para evaluar los cambios corporales realizados y el otro psicológico el cual debía contener el diagnóstico “disforia de género” para que el juez aceptara el inicio de un proceso judicial que en algunos casos tardaría más de dos años para que la persona trans pudiera ser reconocida jurídicamente como sujeto de derechos de acuerdo a su identidad autopercibida.

Este procedimiento, aunque representó un avance y logro de la comunidad trans de la Ciudad de México, significó un derecho inalcanzable para la mayoría de las personas trans. Se convirtió en un proceso costoso para la situación económica de la mayoría de las personas trans y también discriminatorio puesto que no todas

las personas trans se realizan modificaciones corporales, debido a su alto precio y convicción personal (p. 5).

Las autoras añaden que al imponer como condición para aprobar la reasignación de género la especificación de que la persona padece disforia de género, lo que se estaba haciendo era perpetuar la idea de que las personas trans* eran enfermas mentales y con ello se acrecentaba el estigma que recaía sobre ell*s.

En el año 2015 se realiza una reforma a la ley por la que las personas que desearan hacer valer su derecho al reconocimiento de identidad de género no tuvieran que realizar un proceso judicial, sino un sencillo trámite administrativo, asimismo, ya no existe el requisito de acreditar intervención quirúrgica, terapias u otro diagnóstico o procedimiento para dicho reconocimiento.

Además de la Ciudad de México, son 19 los estados que han aprobado esta normativa: Zacatecas, Sinaloa, Baja California, Morelos, Edomex, Baja California Sur, Puebla, Quintana Roo, Jalisco, Sonora, San Luís Potosí, Tlaxcala, Oaxaca, Chihuahua, Hidalgo, Colima, Coahuila, Nayarit, Michoacán. El resto de las entidades aún se niegan a sancionar esta ley de tanta importancia para el colectivo, porque además del reconocimiento en sociedad de la percepción de cada un*, con ella se abre el camino a otras garantías estructurales como salud, educación, vivienda y seguridad social (*Homosensual*, 2022).

En el año 2019, por iniciativa de Tania Morales, directora de la Asociación por las Infancias Trans, se solicita al Gobierno de la Ciudad de México la revisión de la Ley de Identidad de Género con el fin de incluir una reforma que permita a menores de edad decidir su identidad de género a partir de los 12 años. Con esta iniciativa se persigue despatologizar las vivencias trans* desde la infancia, reducir el riesgo de discriminación y exclusión de espacios sociales (como puede ser la escuela) y promover el reconocimiento entre pares.

En octubre de 2021, en la Ciudad de México, se abre la primera clínica a nivel nacional especializada en la salud de las personas trans* con fondos del gobierno de la ciudad. Esta clínica se alza simbólicamente como el inicio de los compromisos que el Estado debe poner en marcha como forma de resarcir la deuda histórica en materia de la garantía del derecho a la salud para este grupo de la población (Flores, 2021).

2.4 Discriminación contra la comunidad trans*

En el apartado anterior realicé una pequeña línea del tiempo para situar las luchas del colectivo trans*, así como sus logros. Anteriormente, senté bases sobre el significado de discriminación, visto como un acto en el que un grupo o individu* ve dañados sus derechos y libertades por ser considerad* inferior, y establecí al estigma y los prejuicios como telón de fondo de la discriminación.

En los siguientes párrafos puntualizaré cómo la discriminación y la exclusión social por identidad de género impactan en la comunidad trans* de la Ciudad de México, en específico, comenzando por señalar cuáles son las garantías que hoy en día tiene esta población.

2.4.1 Garantías

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* garantiza, desde el año 2011, el pleno goce de todos los derechos humanos que en ella se reconocen, así como aquellos otros que deriven de pactos internacionales en los que el Estado mexicano participe, para todas las personas que habiten el suelo mexicano y, además, se añade que en el territorio nacional “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (art. 1º).

La publicación *Derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis* (Cervantes, 2018), recoge un listado de los derechos fundamentales que deben ser garantizados a la comunidad trans* y que sintetizo en la siguiente tabla:

Tabla 4

Derechos fundamentales de la comunidad trans*

<p>1. Derecho a no sufrir ningún tipo de discriminación</p> <p>Derecho a gozar, sin distinción, de todos los derechos como son: educación, alimentación, salud, vivienda, recreación, a un medio ambiente sano, a la identidad, al acceso a la cultura, al trabajo, a la libertad de opinión y de reunión, al libre tránsito y acceso lugares públicos y lugares abiertos al público dentro del territorio nacional, a la legalidad y la certeza jurídica, a la privacidad, al acceso a la justicia, a profesar la fe o religión que se elija, a la propiedad privada, entre otros. Incitar al odio, violencia, rechazo, burla, injuria, persecución o la exclusión, es considerado discriminación y por lo tanto es denunciabile.</p>
<p>2. Derecho al trabajo y la libre profesión</p> <p>Las personas trans* tienen el derecho de elegir libremente cualquier profesión y desarrollar experiencia laboral en cualquier campo del trabajo. Tienen derecho a recibir un trato adecuado, así como a un pago justo. Pueden ocupar cargos públicos y presentarse a elecciones populares. Además, pueden ejercer el trabajo sexual, por ser éste lícito.</p>
<p>3. Derecho a decidir libremente sobre su cuerpo, identidad y sexualidad</p> <p>Las decisiones sobre el cuerpo, la identidad y la sexualidad quedan reservadas en su totalidad a la persona interesada. Ninguna institución, pública o privada, podrá decidir por encima de la persona. Además, tienen el derecho a recibir información veraz, científica y laica acerca de la sexualidad.</p>
<p>4. Derecho a vivir una vida libre de violencia</p> <p>Ninguna persona puede ejercer violencia sobre otra. El Estado garantiza la protección contra cualquier tipo de violencia, ya sea psicoemocional, física, patrimonial, económica, sexual o reproductiva.</p>
<p>5. Derecho a una valoración integral en caso de violación</p>

El Estado debe garantizar una atención integral libre de prejuicios a las personas trans* con el fin de procurar el bienestar físico, psicológico y social de la persona. Debe brindar los servicios protocolares de forma completa, clara y de manera respetuosa con la víctima en casos de violación.

6. Derecho a decidir libremente su mapaternidad

Las personas trans* tienen el derecho de decidir en libertad sobre el deseo de tener hij*s o no. Además, el Estado debe garantizar una información adecuada y respetuosa sobre sexualidad y reproducción y dar conocimiento de los servicios que ofrece en esta materia, tanto para la reproducción como para la anticoncepción o la interrupción legal del embarazo.

7. Derecho a formar una familia

Las personas trans* tienen derecho al formar un matrimonio, sociedades de convivencia o concubinato, y también tienen derecho pleno a adoptar, así como a formar familias unimaternales.

8. Derecho a recibir servicios de salud

El derecho a los servicios de salud garantiza una cobertura de las necesidades vinculadas a la identidad de género trans*. En este sentido, además de recibir un trato respetuoso, digno y de calidad, las personas trans* tienen el derecho a recibir, por parte del Estado, las medicinas necesarias en los tratamientos cubiertos por éste, así como información detallada sobre procesos quirúrgicos, diagnósticos, atención de calidad en relación con el VIH, atención en urgencias sin tener que pagar cuotas extras o cualquier monto que no esté especificado en las actas de atención a la salud.

9. Derecho a manifestarse

Las personas trans* tienen derecho a reunirse y manifestarse públicamente con el fin de protestar y reclamar derechos. Ninguna autoridad podrá negar el derecho de asociación o reunión pacífica, ni podrá generar sanción alguna por el ejercicio de este derecho. Las personas trans* pueden participar activamente en todos los medios de comunicación y difundir las ideas que consideren pertinentes, siempre y cuando no ataquen derechos de terceros, provoquen algún delito, perturben el orden público o inciten al odio.

10. Derecho a la educación

La educación que imparta el Estado debe garantizar la plena inclusión de las personas trans*; debe ser gratuita y laica. El estado está obligado a garantizar, por tanto, el acceso a la educación, pero sobre todo, la permanencia escolar impartiendo talleres y programas que fomenten la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión.

11. Derecho a participar en los programas de asistencia social

Las personas trans* pueden beneficiarse del conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan su desarrollo integral, con el fin de incorporarse a una vida plena y productiva.

12. Derecho a recibir un trato libre de discriminación y violencia dentro de los centros de reclusión

Las personas trans* privadas de la libertad tienen derecho a la protección de su integridad física y mental. Están prohibidas las torturas, tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes, por considerarse una grave violación a los derechos humanos.

Aun cuando todos estos derechos están garantizados, las realidades sociales que les toca vivir a las personas trans* no reflejan dichas garantías en absoluto. En tal sentido, la CNDH (Cervantes, 2018) asegura que esta falta se debe a que “particulares y personas servidoras públicas [...] dentro de sus ámbitos de decisión e influencia, se empeñan en perpetuar acciones que estigmatizan, minimizan, menoscaban y anulan la dignidad, derechos y libertades de las personas trans” (p. 14).

Como señala el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, s. f.), y como hemos visto a lo largo de esta exposición, es posible analizar la discriminación contra la comunidad trans* desde dos perspectivas: una interseccional y otra estructural. En relación con la segunda, nos explica la institución:

La discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales diversas tiene una naturaleza

estructural. Es un proceso con raíces históricas que se alimenta de los estereotipos asociados con la diversidad sexual. Dichos estigmas han justificado una diferencia de trato, y se encuentran tan arraigados en nuestra cultura que inciden no sólo en el ámbito privado —principalmente en la familia— sino también en el público —por ejemplo, en las instituciones de seguridad social o de acceso a la justicia.

En cuanto a la interseccionalidad, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) elaboró el informe *Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en 2020*, donde destaca cómo la situación de vulnerabilidad que padecen las personas trans*, por su identidad o expresión de género, se ven agravadas si se suma a ello otros factores como son la edad, el origen étnico-racial, la condición migrante, el contexto socioeconómico, por mencionar algunos.

2.4.2 Una pequeña muestra de la realidad

Con el siguiente ejercicio pretendo exponer un panorama actual sobre cómo los factores antes mencionados (estructurales e interseccionales) desencadenan actos de discriminación y exclusión en la cotidianidad de las personas trans*. Para ello, tomo como referencia diferentes estudios realizados en nuestro país, otras partes del mundo y notas de prensa.

Es importante destacar que, aunque existan encuestas, informes, notas periodísticas, y otros documentos sobre actos de discriminación contra personas trans*, todos ellos son apenas una muestra de una realidad que es siempre más terrible y abundante de lo que se alcanza a contabilizar. En muchos casos, y debido a las situaciones de desprotección y vulnerabilidad en

que viven las personas trans*, los actos de discriminación, exclusión, violencia, o incluso la muerte, nunca llegan a denunciarse, por lo que los datos que voy a exponer sirven para plantear un panorama parcial de la situación real.

La discriminación engloba actos violentos que en algunos casos, lamentablemente, terminan por acabar con la vida de las personas trans*, es por ello que en este ejercicio también incluyo datos actuales sobre *transfeminicidios*⁹ ocurridos en nuestro país.

2.4.2.1 Discriminación contra las infancias trans*

Como señalé con anterioridad, las infancias trans* están sometidas al escrutinio del mundo de los adultos sobre cómo deben comportarse y ser. En estos casos en los que la identidad se desarrolla de una manera que no está contemplada por la norma, es posible que en algunas familias, niñ*s y adolescentes trans* y de género diverso sean estigmatizados, apartad*s y rechazad*s. En escenarios extremos corren el riesgo de ser víctimas de violencia física, sexual y psicológica, e incluso de los llamados “crímenes de honor”,¹⁰ acaecidos en entornos comunitarios y en su propia familia (CIDH, 2017).

Además, en la mayoría de las ocasiones, la escuela se presenta como un entorno hostil, de acoso, que promueve la exclusión de las personas trans* de

⁹ Kenya Cuevas logró que, por primera vez, un gobierno pidiera disculpas públicas (*Presentes*, 2021) por negligencia, al no haber investigado correctamente el transfeminicidio de su amiga, Paola Buenrostro, ni haber aplicado desde una perspectiva de género un protocolo que sirviera para dar un enfoque diferenciado al caso. Como condición para aceptar las disculpas gubernamentales, Cuevas abogó por la implementación de un protocolo nuevo de actuación frente a casos de violencia, asesinatos y desapariciones para las personas de la diversidad sexual y genérica que contempla criterios específicos para la investigación del delito de homicidio cometido contra personas LGBTTTQI+. A raíz de este acto, el 30 de septiembre de 2021, el diputado Temístocles Villanueva Ramos, presentó un Proyecto de Decreto para la tipificación y atención a víctimas de transfeminicidios, conocido como “Ley Paola Buenrostro”. Consúltese: <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/fb2566ba531f3df8453963889c1066cd51facdbd.pdf>

¹⁰ Crimen de honor: es el asesinato de una persona por parte de uno o varios miembros de su familia debido a la creencia de que la víctima habría causado desprestigio a su familia a causa de su comportamiento sexual (https://es.wikipedia.org/wiki/Crimen_de_honor).

juegos, baños, vestuarios y distintas actividades. La violencia supera los muros escolares y se convierte en un *bullying* constante en el camino a casa, en los espacios públicos y en gran medida a través de las redes sociales (ciberacoso).

Estos entornos hostiles conducen a que muchas personas trans*, a muy temprana edad, decidan abandonar la escuela o su familia, y con ello, al estar desprotegid*s caigan en manos de la delincuencia, o se vean forzad*s a entrar a mercados laborales informales y precarios, al trabajo sexual, “a ser objeto del uso de perfiles por la policía y a un ciclo de pobreza, marginación y más discriminación y violencia para el resto de su vida” (CIDH, 2017, s. p.).

De las 908,600 personas contabilizadas como de identidad de género trans* en la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género Web (ENDISEG-WEB) (INEGI, 2022), 62.4% respondió que supo que su forma de ser o actuar no correspondía con su sexo asignado al nacer en la primera infancia (antes de los 7 años).

Lo que ocurre en la primera infancia de una persona trans* determina en gran medida (como veremos en el capítulo 3) los tipos de obstáculos que tendrá que sortear para sobrevivir. Por ello es tan importante establecer una ley de identidad de género que permita a la persona obtener un reconocimiento legal sobre su identidad desde los primeros años.

2.4.2.2 Discriminación contra personas trans* adultas y adultas mayores

Como lo señala la CIDH (2017), las personas que hoy son adultas mayores vivieron la mayor parte de su vida sin ningún tipo de protección legal contra la discriminación por su identidad. Por lo contrario, en muchos Estados, lo trans* ha sido catalogado como patológico o como una deformación de lo humano, por lo que la persecución y el castigo han mantenido a muchas personas, durante décadas, ocultas, viviendo en las sombras para no ser descubiertas.

En la Encuesta Nacional sobre Discriminación (INEGI, 2017) levantada en nuestro país, se constató que de las 102,245 personas entrevistadas, 30.1% de la población no heterosexual se había sentido discriminada en algún momento durante ese año. Del total de entrevistad*s, 41% de los hombres y 33% de las mujeres mayores de 18 años dijeron que no le rentarían un cuarto de su vivienda a una persona trans*.

La CIDH (2017) comparte que existe documentación “de personas trans* en instituciones geriátricas que han sufrido maltrato y humillaciones y que temen exigir respeto por miedo a ser expulsadas de su lugar de acogida” (s. p.). Es importante señalar que, en muchos casos, las personas trans* se encuentran solas en la vida adulta y no cuentan con fuentes de ingresos, y si no han formado una familia elegida,¹¹ dependen totalmente de la protección que puedan recibir de alguna institución estatal o privada.

La nacionalidad, la pobreza y el color de piel son factores que agudizan la estigmatización de las personas trans*. Ser mujer trans*, morena, pobre y extranjera, suele traducirse en mayores índices de violación de sus derechos, y además, mayor dificultad para interponer reclamos ante las autoridades competentes (CIDH, 2017).

La estigmatización acaba por arrinconar a las mujeres trans* y dejarlas fuera del sistema escolar. En la investigación *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas* (Vera, 2019), se constató que de 115 personas trans* que respondieron una encuesta en línea, 22.7% se vieron obligadas a interrumpir definitivamente sus estudios. Los motivos están asociados a la falta de apoyo familiar, la depresión, sentimientos

¹¹ Es común que ante la discriminación que las personas trans* reciben por parte de su familia sanguínea, busquen armar su propia familia con otr*s pares, *la familia elegida* se define como “vínculos emocionales y redes de apoyo que se forman con quienes no necesariamente se comparten lazos sanguíneos, pero sí afecto e intereses, por lo que se procuran cuidados mutuos o recíprocos” (Ulises, 2021).

de inferioridad, la soledad y el sentimiento de que estarían impedidas de conseguir un buen empleo.

En el mercado laboral, las personas trans* son las que más rechazos reciben debido a su apariencia o al compartir su identidad. Sin embargo, demostrar que el rechazo está ligado a su identidad de género, suele ser muy difícil de comprobar, y el miedo o desconocimiento de la ley y la protección a la que tienen derecho, provoca que se levanten pocas denuncias por discriminación.

Aunque ha habido avances considerables en materia de salud, al menos en la Ciudad de México, , el factor común es que las personas trans* reciban un pésimo servicio de salud, caracterizado por prejuicios y estigmas. Burlas, desplantes, miradas incómodas, ignorancia y otros factores acompañan a una persona trans* cuando necesita asistencia médica, incluso por una simple gripe. “existen numerosos casos documentados de maltrato y discriminación hacia personas trans por parte de profesionales de la salud, que van desde miradas descalificativas, comentarios estigmatizadores, murmurios, mala atención y hasta la violencia física” (CIDH, 2017, p. 145).

Otro de los problemas al que se enfrenta el colectivo es al del reconocimiento jurídico de su identidad: 29% de las personas encuestadas contestó que en algún momento se les había negado un servicio por llevar un carnet de identidad diferente al nombre de su elección. El estudio constata que aun cuando en 20 estados del país el cambio de nombre e identidad de género se realiza con un simple trámite, las mujeres trans* que pertenecen a franjas educativas y económicas muy bajas encuentran muy difícil acceder a este derecho.

De este grupo, 87% dijo haber experimentado burlas, 66% insultos o amenazas en sus vidas cotidianas. Asimismo, 57.3% sufrió acoso sexual, 23% se ha sentido en peligro de muerte alguna vez en su vida; 22.7% indicó haber sufrido violencia dentro de su relación de pareja y 41.3% violencia en un comercio.

Fuera de estos trabajos tan importantes, no existe material suficiente que dé cuenta de los índices de discriminación que padece la comunidad trans* y de actos transfóbicos en nuestro país. Sin embargo, en los casos de crímenes más graves, se tiene mayor información, como en los casos de transfeminicidios.

2.4.2.3 Transfeminicidios

Del grupo conformado por personas que pertenecen a las disidencias sexogenéricas, las mujeres trans* resultan ser la porción más atacada.

Estadísticamente, el promedio de vida para ellas ronda los 35 años de edad,¹² y después de Brasil, México es el país del mundo con mayor registro de transfeminicidios. Según el Observatorio de Personas Trans Asesinadas (*Transrespect vs. Transphobia, 2022*), durante el año 2021 se han contabilizado 375 transfeminicidios en el mundo. De esas 375, 96% eran mujeres trans o personas trans femeninas; su promedio de edad es de 30 años. La más joven tenía 13 años (de nacionalidad mexicana) y la mayor 68 años.

Si estas cifras no reflejan la gravedad del problema, basta con saber que de esos 375 asesinatos, 55 se han cometido en nuestro país. La revista *Letra Ese* realiza una labor imprescindible para la comunidad al contabilizar el número de muertes violentas de personas LGBT+ en México, y como señalan en su último informe, aun sabiendo que la responsabilidad de generar estos registros y estadísticas es del Estado, debido al vacío existente, se han visto en la necesidad de ejecutar esta dolorosa tarea, cada año, desde 1998 (*Letra Ese, 2022*)

¹² Organizaciones latinoamericanas informan que la expectativa de vida de las mujeres trans en la región es de 30 a 35 años. Según la información estadística recolectada por la CIDH, 80% de las personas trans asesinadas durante un periodo de 15 meses tenía 35 años de edad o menos. La CIDH ha recibido informes consistentes que demuestran que las mujeres trans que ejercen trabajo sexual son particularmente vulnerables a la violencia en su entorno comunitario, incluyendo asesinatos cometidos por particulares, sus clientes, grupos ilegales armados o pandillas.

Los 55 transfeminicidios cometidos en México en 2021¹³ se corresponden con la identidad “mujer trans”. En ese año, se contabilizaron 12 transfeminicidios más que en 2020, por lo que, a diferencia de los índices de asesinados de hombres gays y lesbianas, en los que se notaron descensos, los transfeminicidios en nuestro país están, lamentablemente, al alza.

De las 55 víctimas, 22 fueron encontradas en la vía pública, 14 en su domicilio, el resto en terrenos baldíos, lugar de trabajo, en canales y ríos.

Como se destaca en el informe de la CIDH (2015), es infinitamente triste conocer los modos en que las mujeres trans* pierden la vida. Para finalizar, comparto un resumen de los crímenes que más se repiten:

Existen numerosos ejemplos de homicidios particularmente crueles, incluyendo casos de personas lapidadas, decapitadas, quemadas y empaladas. Muchas víctimas son repetidamente apuñaladas o golpeadas hasta la muerte con martillos u objetos contundentes. Otras reciben puñetazos o patadas hasta su muerte, les arrojan ácido o son asfixiadas. Algunas de las víctimas fueron reiteradamente atropelladas por carros, mutiladas o incineradas. En muchos casos, las víctimas fueron asesinadas luego de ser sometidas a horribles actos de tortura, tratos

¹³ Recuerde, estimad* lector*, que estas cifras no son para nada absolutas. Es una tarea casi imposible conseguir un número definitivo de las víctimas por la falta de registros oficiales. Los transfeminicidios no se tipifican como tales y el registro muchas veces se realiza considerando solo el nombre legal o los genitales de la persona asesinada.

inhumanos o degradantes, y múltiples formas de extrema humillación, degradación, y violación (p. 85).

En contrapartida a esta realidad atroz, en la actualidad, es notable la visibilidad que el conjunto de la población trans* está teniendo en los diferentes espacios de la sociedad, mayoritariamente en la Ciudad de México. Dicha exposición es clave para que, poco a poco, los prejuicios y los estigmas cesen en virtud de una integración que permita a las personas trans* ocupar los espacios que históricamente les han sido negados.

Después de haber explorado la discriminación que enfrentan las personas trans* y de haber analizado el proceso de lucha por sus derechos y garantías, es importante destacar el papel que puede desempeñar el Teatro Aplicado en esta lucha. A través de las metodologías de las pedagogías emancipatorias, el teatro puede ser una herramienta para que la propia comunidad trans* pueda reflexionar sobre lo sistémico de la discriminación y reconocer así su lugar en la sociedad. La pedagogía se convierte en un elemento clave en estos procesos si procura dar lugar y potenciar este tipo de reflexiones en los procesos de formación del ser.

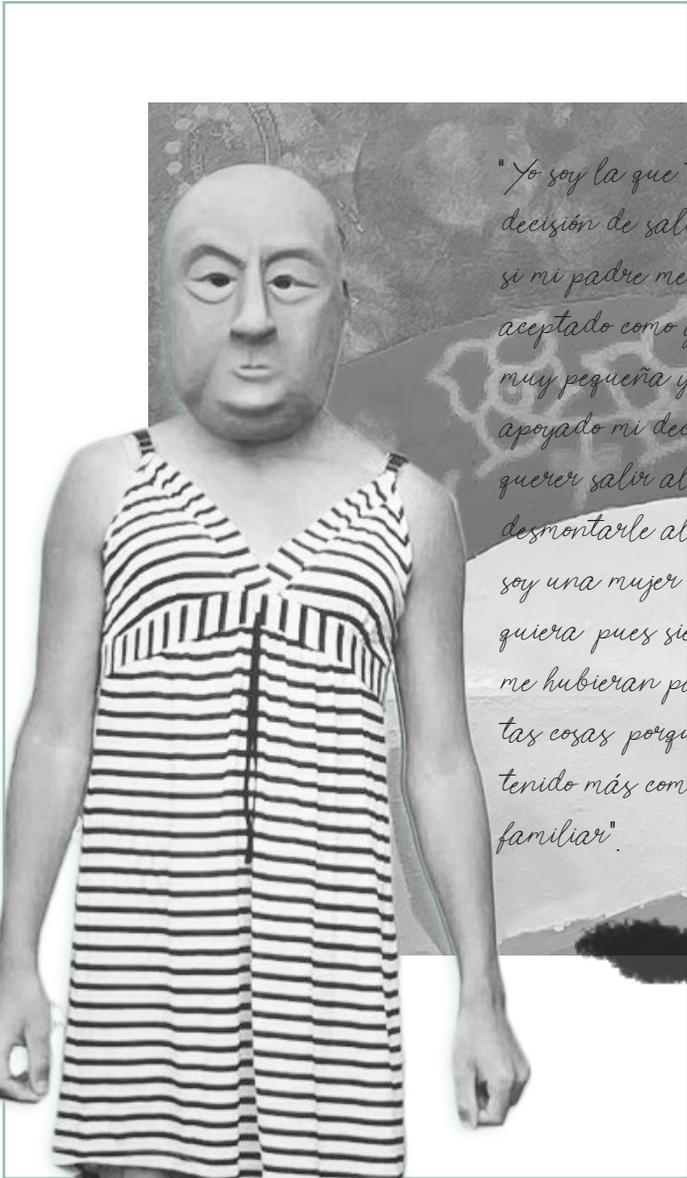
Al incorporar la noción de Teatro Físico Aplicado, busco expandir la reflexión sobre qué corp*s son legítim*s para ocupar ciertos espacios en sociedad, pero también qué forma deben tomar es*s corp*s para ser considerad*s legítim*s, rescatando como guía la pedagogía Lecoq y sus aportes filosóficos, los cuales permiten echar una mirada a la diversidad humana desde un enfoque respetuoso y, sobre todo, entendiendo y valorando el aporte potencial de esta diversidad para el conjunto.

En un mundo que sigue siendo hostil hacia la comunidad trans*, el Teatro Aplicado puede ser una forma de empoderamiento y resistencia. Al permitir que l*s miembr*s de la comunidad se expresen y compartan sus historias, el teatro puede ayudar a crear una red de apoyo y solidaridad entre ell*s. Además,

al desafiar las normas culturales sobre cómo deben ser los cuerpos y cómo deben interactuar entre sí, el teatro puede ser un medio para que la comunidad trans* reclame su espacio y su voz.

Con todo esto, la tesis que aquí presento tiene por objetivo sistematizar una experiencia educativa a través de un taller de teatro, utilizando el recurso de máscaras de la pedagogía Lecoq y las premisas de la pedagogías y prácticas emancipatorias con el fin de probar el aporte reflexivo que la experiencia despierta en un grupo de mujeres trans en relación con la discriminación.





"Yo soy la que tomó la decisión de salir pero si mi padre me hubiera aceptado como yo era desde muy pequeña y hubiera apoyado mi decisión de querer salir al mundo y desmontarle al mundo que soy una mujer como cual quiera pues siento que no me hubieran pasado ciertas cosas porque hubiera tenido más comunicación familiar".

BITÁCORA



El teatro como herramienta para el cambio social

TEATRO APLICADO

D L
E E
D C
A O
G Q
O
G
I
A

EMANCIPARSE

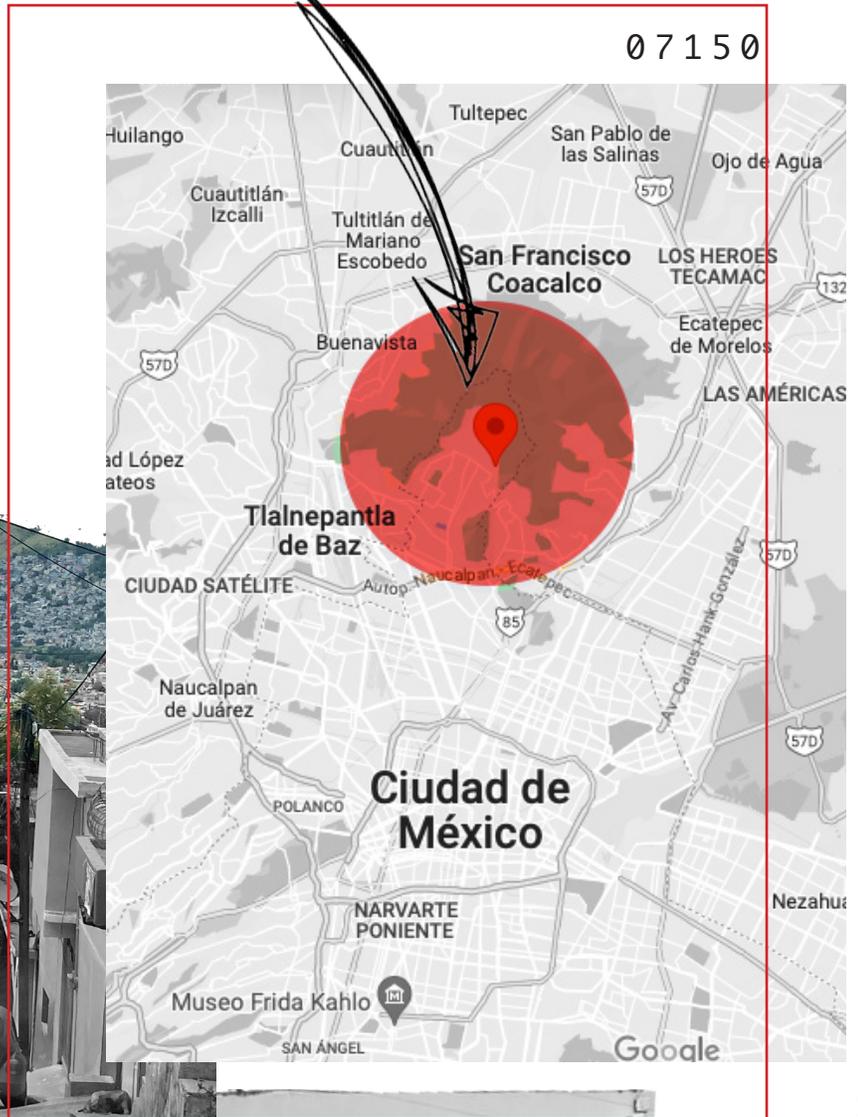
Encierra en sí un acto de desprenderse un soltarse un deseo de liberación ante una opresión.

CASA HOGAR "PAOLA BUENROSTRO"

CASA DE LAS MUÑECAS
TIRESIÁS

CDMX

07150

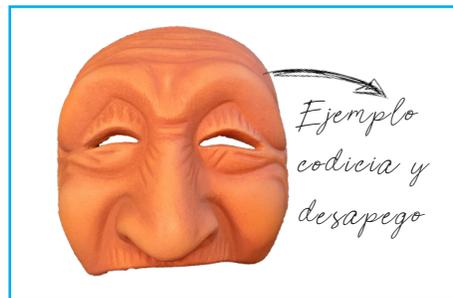
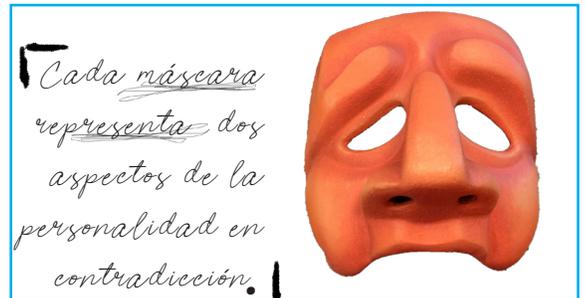
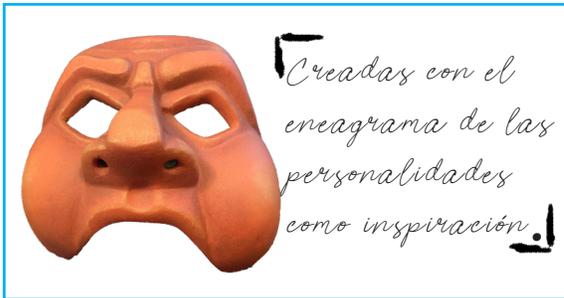


Colonia La Casilda,
Del. Gustavo Madero



A partir de febrero del 2020, comenzó a albergar a mujeres trans en medio del contexto de emergencia global de la pandemia.

Imagen tomada de la web casatiresias.org



CARACTERÍSTICAS DE LAS MÁSCARAS DE LA COMEDIA

*Estructuran y simplifican la actuación al transmitir las actitudes esenciales al cuerpo**

Imponen un nivel de actuación que eleva la intensidad de emoción y de expresión.

Suelen cubrir la mitad de la cara y permiten el uso de la palabra.

Su objetivo es hacer que desparezca el rostro de la persona y dar paso a la aparición del cuerpo.

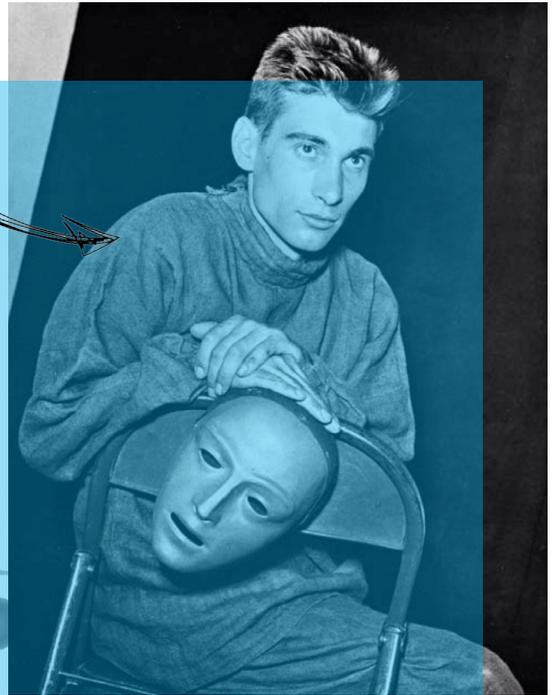


Fueron creadas por Sartori, inspirándose en la gente de Padua y redescubriendo técnicas utilizadas en la comedia del arte italiana.

Una buena máscara expresiva debe poder cambiar, ser triste, alegre, jovial, sin estar nunca definitivamente congelada en la expresión de un determinado instante. Lecoq

El maestro Jacques Lecoq posando con una máscara neutra

Enseña a observar para redescubrir nuevos sentidos en el entorno.



Mucha gente nos envidia porque nosotras tenemos como una esencia y algo en particular que ellos no pueden hacer, tan solo, por ejemplo, en nuestro caso, el decidir crear esa transición y decidir transformar y expresar lo que somos y lo que sentimos es algo que mucha gente no logra hacer.

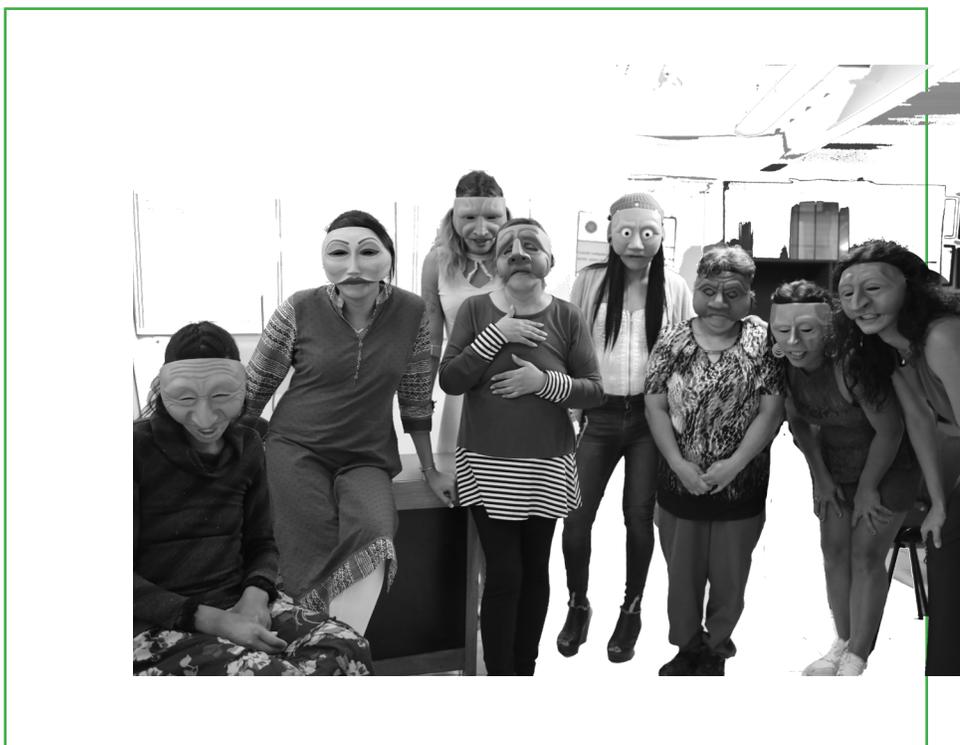


ANÉCDOTAS DE UNAS MUÑECAS ROTAS

Historia breve y especial



La anécdota es una narración poética que nos permite descubrir una verdad universal.



La representación en la escena se constituye desde los componentes que surgen en las anécdotas.

El Teatro Físico Aplicado se definiría como la utilización de las técnicas del teatro del cuerpo, aquel que parte de la somatización y no de la intelectualización, para el desarrollo de proyectos que buscan a través del arte generar un cambio en la sociedad.



PROPUESTA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III. Marcos referenciales interpretativos de la investigación

En este capítulo presento los marcos referenciales con los paradigmas desde donde veo, contextualizo y enmarco los fenómenos que observé en esta investigación. Desde un enfoque cualitativo, presento un diseño flexible que me ayuda a no perder de vista el posicionamiento humanista que persigo, en el que considero a las personas partícipes del proceso de investigación como un todo, procurando no reducir, como lo señala Álvarez-Gayou (2009), tanto a las personas como a los entornos a variables parciales.

Álvarez-Gayou (2009), siguiendo a Schwandt, plantea que en los marcos interpretativos el interés está puesto en la experiencia humana y en descubrir la forma en que las personas la viven. Es por esto que recorro a la fenomenología hermenéutica como sustento filosófico en la creación y desarrollo de una metodología de investigación.

Como señala Van Manen (2003), la metodología se refiere al marco filosófico, es la teoría que funge de telón de fondo al método, “el termino griego *hodos* significa “camino”, y metodología el logos (“estudio”) del método (“camino”). Por tanto, metodología significa “búsqueda del conocimiento”, y en la noción “método” queda implícito un determinado “modo” de investigación (p. 46).

Los siguientes son los campos del conocimiento con los que trabajo para establecer una metodología y, posteriormente, dar forma al método de investigación:

- Fenomenología hermenéutica
- Pedagogía Gestalt
- Investigación-acción participativa

- Pedagogía y prácticas emancipatorias

3.1 La fenomenología hermenéutica como método para recolectar la experiencia vivida

La perspectiva epistemológica fenomenológica hermenéutica (FH) se funda en el pensamiento filosófico de principios del siglo XX como un nuevo método de investigación que se contrapone al paradigma positivista. Husserl, uno de sus precursores, la define como el "estudio de los fenómenos tal como los experimenta el individuo, con el acento en la manera exacta que un fenómeno se revela en sí a la persona que lo está experimentando, en toda su especificidad y concreción" (Brennan, 1999, p. 295).

Por su lado, Max Van Manen se ha destacado por haber realizado una traducción de la fenomenología hermenéutica desde la arena filosófica a un método de investigación aplicable a las ciencias de la educación (Ayala, 2008). En el presente escrito, retomo los aportes realizados por este autor con el fin de establecer una base que justifique el método elegido.

Van Manen (2003), partiendo del trabajo realizado por Husserl, define a la fenomenología como el estudio de la experiencia vivida, del mundo tal como lo experimentamos y no como lo conceptualizamos, caracterizamos o reflexionamos sobre él. En tal sentido, la búsqueda está tanto en alcanzar un conocimiento exhaustivo de la naturaleza como del significado de las experiencias que vivimos.

Con la fenomenología no se pretende desarrollar una teoría que establezca formas de evidenciar cómo es el mundo y con ello encontrar maneras de controlarlo, sino que, por lo contrario, la intención está en explicar los fenómenos tal cual se presentan en la conciencia, ya que ésta es el único acceso que tenemos hacia el mundo, por lo que aquello que está fuera de la

conciencia, dirá Van Manen, “queda fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida” (p. 27).

Además, en el intento por explicar los fenómenos, la fenomenología se pregunta por su esencia, entendiendo a la esencia como una categoría universal, es decir, existe un intento por descubrir y describir las estructuras que subyacen a la experiencia vivida. Sin embargo, sabe que no existe la posibilidad de alcanzar una descripción total o definitiva del fenómeno, ya que la vida es cambiante y siempre mucho más compleja de lo que se revela en una explicación.

Es entonces que, en su carácter de ciencia humana, contraria a la de la naturaleza, la fenomenología pretende explicar desde un enfoque hermenéutico, los significados de aquello que se ha vivido, lo existencial, tan profundo como pueda, y a su vez emprende una práctica reflexiva que le permite preguntarse seriamente sobre lo que significa estar vivo: ¿qué es vivir una vida?, ¿qué es la experiencia humana en el mundo? Lo que se busca es la plenitud, el ser humano es visto y estudiado como “persona” en un sentido amplio, que crea vivencias que generan significado. “La investigación fenomenológica tiene como objetivo último, el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser plenamente quienes somos” (Van Manen, 2003, p. 31).

Este proyecto retoma y se encauza dentro de este paradigma en cuanto a que pretende realizar una recolección y, *a posteriori*, un acto reflexivo de las experiencias vividas por un grupo de mujeres trans* en torno a actos de discriminación, utilizando al teatro como un vehículo pedagógico que estimula esa acción reflexiva al andar a través de las propias experiencias de vida compartidas desde la perspectiva propia de cada sujet*.

3.1.1 El lenguaje poético en la investigación FH: la utilización de la anécdota como instrumento metodológico

La investigación FH se presenta como una actividad principalmente escrita. Una acción que se pone al servicio de la pedagogía en tanto que se construye como un ejercicio de carácter reflexivo.

Van Manen compara el acto de escribir desde la FH con la poesía, y señala que no es posible pedir un resumen o una conclusión en un estudio FH, pues sería como hacer un resumen de un poema en busca de exponer un resultado, y este acto conlleva la destrucción misma del poema. “El poema es el objeto” (p. 31), entonces, de existir un resultado, sería representado por el poema en su totalidad.

Por tanto, con la investigación orientada desde un enfoque FH busco exponer un texto que dé cuenta por sí mismo de una visión particular del mundo utilizando un lenguaje evocador que coexiste y resuena en los principios de la pedagogía Lecoq, es decir, desde el silencio del que surgen las palabras.

Recurro a la anécdota como instrumento porque la considero como un recurso del cual podemos conocer y aprender mucho. Una anécdota es una historia breve y especial, la Real Academia Española la define como un “relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento”.

Es interesante descubrir en la esencia de la anécdota una tradición que nos conecta con un pasado muy lejano en el que nuestras necesidades de comunicarnos para pedir ayuda, expresar miedos, sueños, ordenar, hablar de nuestros afectos, implicaba además de la voz, el uso de las manos, los pies, de todo el ser, de nuestros gestos y expresiones con el fin de hacer efectivo el mensaje.

Hubo un tiempo en el que la necesidad de escuchar y escucharnos abrió canales para que todas estas estrategias sirvieran para adentrarnos en un universo que mezclara la vida real con la de la fantasía, nos embarcábamos así en la vasta y prolífica tradición oral de la literatura. Las anécdotas servían para recordar hazañas, crear leyendas y mitos de nuestros antepasados. El juego y la expresión física tiene un gran interés e impacto en cómo aprendimos como personas a contar, a relatar, a indagar en lo que somos, en nuestras experiencias de vida para exteriorizarlas y compartirlas (Oliva y Torres Monreal, 1990).

Este punto resulta de gran interés para esta investigación que se nutre de una herramienta artística para obtener el material que dé cuenta de la experiencia vivida. El teatro encuentra, así, un punto de conexión entre la esencia de la anécdota y su propia razón de ser.

Como señala Van Manen, la anécdota es una narración poética que nos permite descubrir una verdad universal. Sin caer en generalizaciones, ya que como señalé antes, ése no es el fin de una investigación fenomenológica hermenéutica.

Para concluir este apartado, Rosen (1986), como expone Van Manen, señala algunos potenciales de la narración anecdótica para la investigación:

- 1- Es atractiva en tanto que capta nuestra atención y despierta nuestra curiosidad.
- 2- Nos conduce a la reflexión. Buscamos dentro de esas historias significados de manera reflexiva.
- 3- Nos interpela. Tendemos a buscar activamente significados en las historias que nos cuentan a través de nuestra propia escritura.

4- Mide el propio sentido interpretativo. La reacción a una anécdota contada representa nuestra capacidad reflexiva para otorgar sentido y significado a las cosas.

3.2 Pedagogía Gestalt

La pedagogía *Gestalt* tiene sus raíces en la psicología de la *Gestalt* que, al igual que la fenomenología, surge como una de las nuevas vertientes de la ciencia, posteriores a la revolución científica consolidada a principios del siglo XX.

Para Patricia Mar Velasco (s. f.), referente en los estudios de pedagogía en nuestro país, la Gestalt no se define únicamente como una corriente de la psicología, sino como “un enfoque para mirar lo individual tanto como lo social” (s. p.).

El enfoque Gestalt parte del reconocimiento de la unidad *campo*, al que entiende como “Una totalidad de fuerzas que se influyen mutuamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (Yontef, 1997, p. 278). Nos encontramos ante un enfoque de carácter holístico, el todo es una unidad sistémica que, al mirarla con lupa, es posible apreciar significados en sus pequeñas partes y de esta manera lograr una comprensión dinámica de la realidad, una que se sepa cambiante y en la que no existe lo “objetivo” (p. 289).

En relación con la investigación y el campo, dirá Yontef (1997):

Cada fenómeno se estudia en el contexto de una compleja red de fuerzas interrelacionadas que se dan en conjunto en un tiempo y lugar, que forman un todo unificado que llamamos campo y que cambian dinámicamente en el tiempo (p. 279).

Mar (2009, citada en López, 2017) plantea que en la pedagogía Gestalt el campo contiene a la totalidad de l*s integrant*s porque está constituido por cada un* de ell*s y de las interacciones que se dan en un determinado tiempo y lugar.

La autora se reconoce en la línea de Petzold y Brown, quienes en 1977 publicaron *gestaltpädagogik*, concluyendo que este enfoque se definía a partir de tres principios básicos:

- 1- Interacción centrada en el tema (Ruth Cohn)
- 2- Educación confluyente (George Brown)
- 3- Pedagogía integrativa (Hilarion Petzold)

En esta investigación retomo la interacción centrada en el tema con la idea de establecer los puntos ejes que dan forma al diseño del modelo metodológico.

Ideado por Ruth Cohn en los años sesenta, la interacción centrada en el tema TCI (por sus siglas en inglés), es un concepto que parte del trabajo grupal en vista del desarrollo personal a partir de las interacciones que surgen entre l*s participant*s (estudiant*s y maestr*s) y el tema.

Geibler y Hege (1997, citado en López, 2017) destacan que el método de Cohn se fundamenta en tres axiomas:

- El ser humano, como unidad psico-biológica y parte del universo, es autónomo e interdependiente al mismo tiempo.
- El ser humano es valioso.
- Dentro de unos límites condicionantes, pero básicamente modificables, las decisiones libres son posibles.

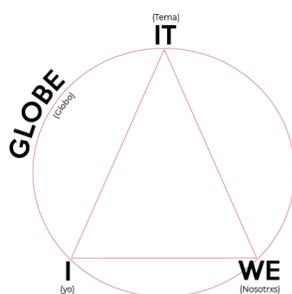
Mar Velasco (s. f.) plantea el funcionamiento de la interacción centrada en el tema con la elaboración de un triángulo pedagógico expresando que con él podemos comprender claramente el orden en el que se dan las prioridades. Las personas son la prioridad porque están en la base de la pirámide y, por tanto, en las interacciones siempre se rescatará el/los emergente/s como prioridad a ser atendida, porque la mirada está puesta en el* sujet*.

El propósito radica en hacer posible el desarrollo del* sujet* en una comunidad de la que forma parte inexorablemente, de ahí que esta formación priorice la libertad en responsabilidad, en un sentido existencialista.

El objetivo final es buscar sujet*s conscientes, en contacto con sus emociones y necesidades y atent*s a resolverlas (Mar, s. f.).

Figura 4

Elementos constitutivos del enfoque Gestalt



Nota. Elaboración propia con base en la idea de Mar Velasco (s. f.).

3.3 Investigación-acción participativa

La investigación-acción (I-A) surge de las propuestas realizadas por Kurt Lewin en los años cuarenta. Como investigador, Lewin fue el propulsor de la Teoría

del Campo, además de ser pionero de la psicología social, interesado en conocer las relaciones interpersonales desde lo social.

Si bien es cierto que la I-A tiene desde sus inicios un lazo con las investigaciones que se dan en el aula y que normalmente las conduce un* maestr*, es importante destacar que existen otras modalidades de I-A en las que participan otros agentes en contextos que exceden los espacios curriculares, como son la I-A participativa o la I-A comunitaria (Rodríguez et al., 1996).

Levin propuso un ciclo de cuatro fases que son comunes a todas las modalidades de la I-A:

- 1- Planificar
- 2- Actuar
- 3- Observar
- 4- Reflexionar

Su intención principal era la de desarrollar una metodología que generara un puente entre el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que dieran respuesta a ciertos problemas de la sociedad y, así, pudieran alcanzar “gradualmente la independencia, la igualdad y la cooperación” (Lewin, 1946, citado en Rodríguez et al., 1996).

Este enfoque de las ciencias ha tomado diversas formas desde su aparición y ha alcanzado niveles específicos y rigurosos que le han permitido acercarse de maneras diversas al fenómeno estudiado.

Como señala Saad (2011, citando a Oliver, 2008), a este enfoque le corresponde un paradigma que construye el conocimiento desde lo social y que depende del contexto histórico en el que surge, por tanto, es comprensible que no exista una unidad de método para llevar a cabo la investigación debido a que el

mundo social está compuesto por un número diverso de sujetos que hacen que el mundo social que habitan esté lleno de significados, de tal forma que lo que se busca es comprender los significados de los acontecimientos y no sus causas.

En las investigaciones de este tipo se destaca el protagonismo de la acción, en tanto que los sujetos de la investigación asumen un papel activo durante el proceso y esto conlleva un rompimiento de los preceptos positivistas que separan la teoría de la práctica; por lo contrario, en estos enfoques se da un continuo que transita entre ambos polos.

A diferencia de la tradición positivista, en estas investigaciones, el investigador no es un sujeto externo al proceso. Sus valores no se descartan, no existe distanciamiento entre investigador e investigado y la investigación está condicionada por los puntos de vista que tenga el investigador acerca de lo que es lo humano y la sociedad (Saad, 2011; Rodríguez et al., 1996).

Por otro lado, el rol activo que toman las personas “investigadas” durante el proceso permite valorar ampliamente el aporte de trabajar en comunidad. La implicación del grupo social es crucial, ya que las decisiones que se toman para el diseño del método dependen de las opiniones de todas las partes involucradas.

En la investigación participativa, como señala Reason (1994, en Saad, 2011), el fin está en servir a la comunidad, mientras que en la I-A cooperativa se beneficia al grupo y en la I-A al individuo. Pero esto debe ser entendido en un sentido amplio, ya que como señalaba, nos encontramos ante un enfoque flexible y si bien estamos partiendo de una comunidad y sus problemáticas específicas, también es posible que las transformaciones alcanzadas tengan un impacto en los individuos a nivel personal en esta modalidad o cualquiera de las otras.

De Miguel (1990, p. 73) diferencia este método de investigación de otros dado que, en la investigación participativa, el conocimiento se adquiere de manera colectiva. Así también lo establece Saad (2011), añadiendo que esto se debe en parte a que en una investigación considerada participativa l*s informant*s son partícipes activos aun cuando la intención principal de llevar a cabo el proyecto surja de alguien más.

La voz de l*s participant*s es importante para el desarrollo de cualquier proyecto de investigación, pero aquí se hace hincapié en el rol que las voces toman en la construcción del método. Las voces de ell*s no solo informan, sino que reflexionan sobre el propio proceso de investigación, sin caer en la autonomía total, ya que en esta instancia la investigación tomaría un enfoque emancipatorio.

Hall y Kassam (1988) ven a la investigación participativa como una actividad integral en la que se combinan la investigación social, el trabajo educativo y la acción. La siguiente tabla expone las características principales de la investigación participativa bajo la visión de estos autores:

Tabla 5

Características de la investigación participativa

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA	
Problemática	El problema que se va a estudiar se origina en la propia comunidad.
Objetivo	Se persigue la transformación estructural y la mejora de las vidas de l*s sujet*s implicados. Las beneficiarias son las personas implicadas.
Co-investigador*s	La investigación participativa implica el compromiso de la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.

Población	El foco de atención de la investigación participativa se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados, inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, entre otros.
Toma de decisiones	Es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para organizarse y movilizarse.
Investigador*s	El término designa tanto a las personas como a la comunidad, así como aquell*s que cuentan con un entrenamiento especializado.

Para Reason (1994, p. 328), al realizar una investigación participativa es necesario tener en cuenta lo siguiente:

Por un lado, es importante tener en cuenta que lo que se realiza es una investigación que tiene como objetivo iluminar y despertar a las personas participantes, por lo que el autor sugiere generar bases sólidas en torno al poder y cómo éste afecta las relaciones interpersonales en favor de algun*s y condicionando a otr*s a situaciones de exclusión.

Por otro lado, el autor hace hincapié en que se debe rescatar la historia vivida de la gente. Como hemos visto en Van Manen, las investigaciones que toman a la fenomenología como enfoque filosófico entienden a la experiencia vivida como el elemento central para el descubrimiento epistemológico.

Por último, es importante fomentar el compromiso entre las partes. Este tipo de investigación implica un carácter colaborativo que insta a las personas a trabajar dentro de un proceso democrático.

3.4 Pedagogía y prácticas emancipatorias

La investigación participativa, como acabo de señalar, considera entre sus objetivos despertar la acción o transformación de las personas que se embarcan en el proceso de la investigación.

Sin embargo, para algunos autores (como Oliver, 2008, citado en Saad, 2011), la manera en que se involucran las partes —me refiero tanto a l* investigador* como a l*s informant*s— no llega a ser suficiente para alcanzar dicho objetivo plenamente, debido en parte a que, por ejemplo, l* investigador* no pierde el control del proceso de la investigación, por tanto, según el autor, es necesario ir un paso más adelante para alcanzar un cambio profundo y radical en el que el grado participativo recaiga en todas las partes por igual.

Saad (2011) expone que es posible superar este obstáculo recurriendo a la investigación emancipatoria, ya que desde este paradigma los posibles cambios que se dan como resultado del proceso de investigación se producen tanto en y por l* investigador* como l*s sujet*s de la investigación.

A través de la participación y la reciprocidad se establece un cambio en las relaciones sociales que impacta en el autoconocimiento de las partes y que, a la vez, conduce a reflexiones amplias sobre educación y política.

Es notable que en estas prácticas de la investigación se espera para las partes un empoderamiento a partir del discernimiento de lo que resulta ser la “verdadera naturaleza del problema”, que no está en l* individu*, sino en la estructura, como ocurre con la discriminación o exclusión social.

Desde esta perspectiva, la obra de Paulo Freire resulta un parteaguas tanto desde la teoría como desde la práctica, gracias a la multiplicidad de proyectos que, guiados por el pensamiento de este autor, buscan generar un impacto emancipador en l*s sujet*s de la investigación.

Hablar de Freire es embarcarse en una profunda reflexión sobre las pedagogías que nos son propias, las que indagan en nuestras realidades, las latinoamericanas. A lo largo de su obra, el autor denuncia y visibiliza las relaciones de poder que se dan entre ciertos grupos que gozan de privilegios frente a otros que son explotados. Ocampo (2008) explica cómo, desde la visión de Freire, se presenta un escenario para Latinoamérica en el que el pueblo vive en la opresión por fuerzas sociales superiores (a los que Freire llamará “opresores”) que no permiten su liberación.

Desde la pedagogía, Freire propone sustituir las formas tradicionales de enseñanza, que llama “educación bancaria” y que beneficia solo a l*s privilegiad*s, y presenta una pedagogía para l*s oprimid*s, con vistas a despertar en ell*s una visión crítica del mundo en el que viven.

Para Freire, la pedagogía nunca es neutra, sino que es un instrumento que oscila entre ser un arma de domesticación o deshumanización, o por lo contrario, puede ser un instrumento de emancipación (Garibay y Séguier, 2012).

Etimológicamente, el concepto “emancipación” proviene del latín *emancipare*, que significa “liberar a un esclavo del derecho de venta”. La palabra está compuesta por *e*, que indica privativo y *manu capare*, “tomar de la mano” (a los esclavos que estaban a la venta, se les tomaba de la mano), por lo que “emancipar” encierra en sí un acto de desprendimiento, un soltarse, un deseo de liberación ante una opresión.

Emanciparse es soltarse y quedarse con las manos libres. Libertad para construir un camino propio, de lucha contra la explotación económica, la dominación política y la enajenación cultural (Garibay y Séguier, 2012).

Cuando el oprimido alcance su liberación, será un hombre nuevo, y lo deseable es que alcance a una sociedad de armonía en la justicia social, y en donde el bienestar de la gente no esté basado en la dominación y explotación que hacen unos hombres sobre otros (Freire, 1970, p. 39).

La emancipación es liberadora porque implica soltarse de aquellas situaciones que son contrarias a la dignidad humana. Es por esto que, según Freire, para alcanzar este objetivo es necesario liberar tanto a los oprimidos como a sus opresores, es decir, buscar caminos para liberarse de todo control o manipulación.

La educación que propone Freire se basa en una forma de humanismo, el desarrollo de un pensamiento crítico que permite a las personas trabajar en comunidad para transformar la situación en la que se encuentran.

Como señalan Garibay y Séguier (2012), “la emancipación pasa por un proceso de desintoxicación de las ideas enajenantes, por superar el hábito de aprisionarnos en categorías sociales que estructuran las desigualdades sociales, económicas, políticas y territoriales” (p. 89).

La emancipación actúa en un tiempo presente, no es para nada una promesa a futuro, sino que comienza a desarrollarse desde el momento en que despiertan las intenciones de liberación. Desde que se toma conciencia y se asume una responsabilidad, un* se convierte en “autor y actor de su historia y de la Historia, de su cultura y de la Cultura” (Garibay y Séguier, 2012, p. 90).

Es importante destacar que la emancipación es el resultado de un proceso colectivo, es decir, si bien cada una de las personas que forman parte de un proyecto con vías a la emancipación son importantes como individu*s que toman conciencia de la propia realidad que les toca vivir, es el grupo o desde el grupo donde se activan los procesos emancipatorios. Es por ello que la emancipación encontrará en la democracia un régimen adecuado para sus propósitos libertarios, ya que presenta “la máxima permeabilidad a la voluntad de las mayorías y a los intereses de las minorías, permeabilidad que puede ser desarrollada hasta la autonomía” (Garibay y Séguier, 2012, p. 91).

La participación, por tanto, es el eje que subyace a los procesos emancipatorios, amalgamando diferentes sujet*s que se presentan de manera voluntaria para trabajar de forma reflexiva en torno a los conflictos propios de

su comunidad, con el objetivo de comprender la sociedad en sí y eventualmente lograr transformarla.

De acuerdo con Freire, “nadie libera a otro, nadie se libera solo, los hombres se liberan juntos” (en Garibay y Séguier, 2012, p. 93). Aprendemos a actuar en comunidad y a tomar decisiones conjuntas, lejos de la soledad o el individualismo.

Además, Freire agrega que una de las condiciones para que los procesos de emancipación logren sus cometidos reside en que l*s individu*s que forman parte del proceso lleguen como sujet*s y no como objet*s a la convicción de querer formar parte, ya que de otro modo solo habrá un fracaso en el compromiso si no están convencid*s de la lucha que habrán de emprender: “Deben insertarse de manera crítica, tomando en cuenta la situación en la que se encuentran y, por lo tanto, su presencia se convierte en lo que debe ser: un compromiso” (Garibay y Séguier, 2012, p. 93).

Existen, por tanto, diferentes niveles de participación que dan cuenta de los diversos grados de implicación y de responsabilidad vinculados a los procesos emancipatorios:

Tabla 6

Niveles de participación y grados de implicación en los procesos emancipatorios

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA	PARTICIPACIÓN MEDIA	PARTICIPACIÓN ALTA
La población emprende proyectos sin poder expresar opinión alguna sobre la forma o el contenido de estos.	La gente tiene cierta participación en la toma de decisiones, aun cuando los objetivos o modos de	El grupo está en posición de determinar sus prioridades.

Si existe consulta, los resultados no inciden seriamente en los procesos.	proceder ya estén previamente pactados.	Administra todas las etapas de desarrollo.
Se trabaja para y no con la gente.		La comunidad se convierte en interlocutora y actora en todos los aspectos del proyecto.
Participación marginal, engañosa.	Participación controlada por profesionales.	Autonomía, autodeterminación y cooperación.

La participación requiere un conocimiento profundo de nosotr*s mism*s, de nuestra sociedad y del lugar que nos toca ocupar en ella. Solamente cuando estos puntos sean identificados podemos pasar a un nivel crítico, cuestionador, que nos permita estimular procesos de cambio.

La participación es un acto político. Es necesario conocer a fondo el contexto en el que vivimos para poder reclamar, levantar nuestras voces frente a las injusticias estructurales. Como señalan Garibay y Séguier (2012):

Aun cuando somos conscientes de la injusticia y de la opresión, con frecuencia nos cuesta trabajo “nombrarlos”, “plantearlos como problema”, es imprescindible por tanto, adquirir una cultura política, desarrollar una conciencia crítica, jurídica, cívica, social y cultural. Aprender a escribir, a describir, ya que al hacerlo, al poner en palabras propias las injusticias que surgen de la opresión, abrimos nuevos caminos que nos transforman y alejan de aquello que nos deshumaniza:

La transformación social empieza cuando decidimos salir de la conciencia ingenua, cuestionar al mundo que se considera como dado, instituido de una manera inmutable o que se decidió en otro lugar,

convencidos de que el mundo puede ser otro, que existen alternativas (p. 97).

Por último, las pedagogías y las prácticas emancipatorias nos sitúan en el desarrollo de un trabajo que encara la transformación en un sentido ascendente, es decir, desde abajo hacia arriba, interactuando con los diferentes actor*s sociales. En el caso de los pedagogos emancipadores, es necesaria la consideración de una transformación social, claro está, pero también personal, y además, realizar un cuestionamiento de las formas, el papel o las relaciones que debe adoptar la pedagogía como elemento partícipe de estos procesos (p. 98).



Capítulo IV. Investigación-acción participativa: montaje de un taller de teatro

En este capítulo expongo la forma en que abordé el campo de investigación y llegué a conocer a la población con la que montamos un taller de teatro que sirvió como disparador de reflexiones a partir de la experiencia vivida con el fin de incentivar posibles transformaciones en las vidas de las personas participantes en torno a la discriminación.

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿Qué reflexiones realiza un grupo de mujeres trans* ante las experiencias de discriminación a través del recurso del teatro de máscaras?, esta investigación tiene por objetivo sistematizar una experiencia educativa utilizando al teatro físico de máscaras con el fin de probar su aporte reflexivo.

En las siguientes páginas, además de presentar la población y el campo de estudio, incluyo las fases que dieron forma al taller de teatro, la estructura conseguida y la manera en que las partes que componen la estructura fomentaron la atmósfera necesaria para suscitar experiencias vividas sobre las que el grupo reflexionó en conjunto.

Además, expongo cuáles fueron las herramientas que utilicé para recoger datos, el tratamiento ético que le doy a la información y la validez de esta investigación.

4.1 Campo: Casa Hogar Paola Buenrostro

La Casa Hogar Paola Buenrostro es el primer refugio que da albergue a mujeres trans* en México. Desde su creación en el año 2019, son muchas las personas, mexicanas y extranjeras, que han recibido el apoyo de Kenya Cuevas, fundadora de la casa y directora de la Fundación Casa de las Muñecas Tiresias,

quien a través de este espacio procura brindar el apoyo necesario para que estas mujeres y otras personas de la comunidad LGBTTTIQ+ puedan “recuperar sus derechos arrebatados por defender su identidad”.

En la casa, que se encuentra ubicada en la Alcaldía Gustavo A. Madero, se respira un aire combativo, una curiosidad por aprender y descubrir qué otras posibilidades pueden darse para una mujer trans* en nuestra sociedad. El deseo de todas es claro: sueñan con salir un día a la calle y sentirse libres de poder hacer lo que cualquier otra mujer hace de su vida: encontrar un trabajo, formar una familia, estudiar, viajar...

Mi contacto con la casa surgió a partir de ver un video en internet, un *TED TALK* de marzo de 2020, en el que Kenya Cuevas contaba la historia de su vida y cómo había logrado convertirse en la activista que es hoy en día.

Siendo una niña, con apenas 9 años, Kenya se vio orillada a dejar su casa para siempre a raíz de los repetitivos golpes y todo tipo de humillaciones que recibía por parte de sus hermanos por ser trans*, aun cuando en ese momento ni siquiera sabía lo significaba ser trans*.

Desde los 9 años, Kenya vivió del trabajo sexual apoyada por otras mujeres que le enseñaron cómo maquillarse y vestirse para salir adelante. A los 12 contrajo VIH y poco después fue detenida y acusada por venta de drogas. Pasó en prisión 10 de los 24 años que recibió de sentencia gracias a que después de muchas batallas pudo demostrar su inocencia.

Ya de vuelta en las calles de la Ciudad de México, y viviendo una vez más del trabajo sexual, en 2016 presenció el transfemicidio de su amiga Paola Buenrostro. Aquella noche, la vida de Kenya dio un vuelco; cansada, enojada y esperanzada emprendió un camino de lucha por la justicia que la llevó a convertirse en una de las activistas más importantes en la actualidad en la

defensa de los derechos de la diversidad sexogenérica en México, en especial, por la comunidad trans*.

Escucharla y verla en ese video me estremeció. Sentí empatía por las dificultades que había pasado y conecté con ella, con su deseo de cambiar lo que está mal, con sus ganas de buscar soluciones a problemáticas que tanto daño le hacen a nuestra existencia.

La voz de Kenya se quedó en mí por varios días, ¿de qué manera podría conectar mi proyecto y mi persona con el trabajo de Kenya?

La maestría, que había comenzado en plena pandemia, iba ya por el segundo semestre. Para junio de 2021, se hacía insostenible el “quédate en casa” que habíamos seguido por recomendación del Gobierno. Claro, seguimos aquella indicación quienes pudimos organizar nuestras vidas para hacerlo así, pero para muchas otras personas, las chances de poder quedarse en casa fueron ínfimas. Había que salir a trabajar. Un número inmenso de personas dependen de un ingreso diario para subsistir, quedarse en casa sin trabajar era un lujo que no podían permitirse.

En este grupo se encontraban las mujeres trans* que habitan la Casa Hogar Paola Buenrostro. Mujeres que en muchos casos viven del dinero que les deja el trabajo sexual que ejercen día a día, y que en esos tiempos se había visto reducido significativamente, además de que muchas de ellas que ya habían dejado el trabajo sexual se vieron obligadas a retomarlo (EFE, 2022). Lo cierto es que pagar por un techo donde dormir se hacía una tarea cada vez más difícil.

La casa hogar abrió sus puertas en enero de 2020. Para las¹ que tuvieron la suerte de dar con el sitio, este hecho fue una salvación. En la casa se les brinda

¹ Utilizo el pronombre “ellas” porque la mayoría de las personas que viven en la casa se identifican con la identidad de género “mujer trans*”. Sin embargo, es cierto que la casa acoge a cualquier persona

una cama, comida, agua caliente, ropa y elementos básicos para sobrevivir, pero sobre todo, estas mujeres encontraron ahí un proyecto de reinserción, la posibilidad de poner voz y cuerpo* a la invisibilización que padecen y reclamar un espacio legítimo en la sociedad que por tantos años les ha dado la espalda y les ha castigado por ser como son.

La casa tiene dos plantas, una terraza y un pequeño patio al frente. En la planta baja se encuentran la cocina, el comedor, la sala de estar, una biblioteca, baños, lavadero y una sala para las diferentes actividades que se realizan en la semana. En la planta alta están las recámaras, una oficina y una sala con computadoras donde las chicas toman clases en línea y realizan tareas escolares.

Para llevar a cabo el taller de teatro, las chicas armaron un espacio con sillas tanto en la sala grande de la planta baja como en el patio principal. La casa recibe visitas constantemente; algunas veces tuvimos interrupciones y nos costó concentrarnos en el trabajo, pero por lo general, las sesiones se desarrollaron como se esperaba y el espacio se prestó perfectamente para las necesidades del taller.

4.2 Población: las participantes del taller

En un tablero ubicado al lado de la cocina, aparecen los nombres de tod*s l*s resident*s de la casa con las tareas que les toca hacer en la semana. Recuerdo que la primera vez que fui había unos 13 nombres escritos. El número de personas que viven en la casa varía bastante. Si bien el plan es que l*s habitant*s pasen por diferentes etapas² y que al final alcancen la

perteneciente al colectivo LGBT+. Incluso, en el taller que impartí, se presentaron dos mujeres cis que estaban en la casa por situación de pobreza y abandono. Terpsícore, una de ellas, fue una participante activa del taller y sus aportes resultaron muy significativos para el aprendizaje de todas.

² El programa de la casa Paola Buenrostro contempla cuatro etapas: en la primera, las chicas reciben un lugar donde vivir lejos de la violencia y se realiza un diagnóstico; se les ayuda a conseguir sus papeles identitarios, cualquier certificado que tengan de escolarización y desde allí participan en los diferentes programas de estudios para que puedan concluir la primaria, la secundaria, el bachillerato o ingresen a la universidad, según corresponda. Dentro del programa también se les ayuda a conseguir un trabajo

independencia en entornos libres de violencia, seguros y con perspectivas a la integración social, muchas veces, las chicas abandonan el proyecto mucho antes de alcanzar nada, ya que sienten la urgencia de marcharse y volver a sus vidas pasadas, donde creen que se sentirán mejor.

El perfil de las personas que viven en la casa es principalmente de mujeres trans*, muchas de ellas del interior del país, de pueblos pequeños, que han huido de sus casas a temprana edad y que después de vivir un tiempo en la calle, del trabajo sexual o de haber pasado por la prisión, encuentran una oportunidad de reinserción.

También residen mujeres extranjeras en la casa. Durante el periodo que pasé allí, conocí a cuatro de ellas, todas provenientes de Honduras, entre cuyos planes estaba la idea de llegar a Estados Unidos, pero por cosas del destino, todas terminaron en la Ciudad de México.

La situación económica de todas es precaria, en su mayoría, provienen de entornos pobres y el casi inexistente apoyo familiar que reciben o la imposibilidad de generar ingresos propios (fuera de los rubros laborales en los que logran incorporarse, que son: el estilismo, el trabajo sexual o hacer shows en los antros nocturnos), las limita a, simplemente, vivir al día, sin posibilidades de proyectarse más allá de esta subsistencia precaria.

Todas son de lo más simpáticas y divertidas, el humor es un arma muy potente con la que enfrentan la vida, aun cuando ésta se presenta injusta y poco esperanzadora.

El día que llegué por primera vez a la casa, el 14 de septiembre de 2021, le pregunté a una de ellas, que me llamó la atención por verse tan joven, la edad

para que puedan generar ahorros y consigan, más tarde, cuando estén listas, una vivienda propia. Además, la casa brinda apoyo para la desintoxicación de drogas o alcohol.

que tenía, y me respondió: “biológica, 25 años, pero si es por lo que me tocó vivir, te diría que tengo como 70”.

Las edades de las chicas oscilan entre los 18 y los 60 años. Aun cuando no hay jerarquías y las responsabilidades se reparten de forma llana entre todas, las diferencias generacionales saltan y es fácil percibir cómo se generan relaciones de poder entre ellas. Hay bastantes diferencias, aprender a convivir a veces es problemático y cuando los intentos fracasan, algunas deciden marcharse. Una de ellas comentó en una sesión: “venimos escapando de la violencia y acá adentro estamos todo el día peleando”.

Atenea, que es la persona encargada de la coordinación general de la casa, pone mucho empeño en que la convivencia fluya y pacientemente las escucha intentando solucionar los conflictos.

El taller de teatro, como explicaré en detalle a continuación, tuvo dos momentos diferenciados: el primero fue de reconocimiento del lugar y las personas de la casa, y en esa instancia trabajé con 15 chicas. En la segunda etapa, el taller de teatro sistematizado, las asistencias oscilaron entre 8 y 12 personas por sesión.

Es importante destacar que aunque el proyecto desde un inicio tenía la intención de ser un taller recorrido por las mismas personas de principio a fin, la realidad que viven las chicas en la casa fue un impedimento para lograrlo, y muy pocas llegaron a transitar toda la experiencia. En total, han participado 25 personas: tres mujeres cis, un hombre trans*, una persona no binaria y el resto fueron mujeres trans*. De tod*s ell*s, unas seis personas han hecho el recorrido completo.

Aun cuando los nombres de estas mujeres son hermosos y me gustaría compartirlos con l* lector*, seguido por la ética de la investigación y por

salvaguardar a la persona, decidimos que lo mejor sería cambiar los nombres verdaderos y reemplazarlos por los nombres de las nueve musas del arte: Calíope, Clío, Erató, Eusterpe, Melpómene, Polimnía, Talía, Terpícore y Urania. En realidad, ésta fue una propuesta mía, por considerarlas una fuente de gran inspiración para tod*s. Además, incluyo el nombre Atenea, que corresponde a la persona que lleva la coordinación general de la casa.

4.3 Fases de la investigación: sistematización de un taller de teatro

En un principio, el punto de partida de esta investigación se articuló en torno a la premisa: el teatro y las formas que éste toma en los ámbitos educativos. La búsqueda recaía en ver de qué manera el teatro podía constituirse como una herramienta que contribuyera en el aula con el aprendizaje de los lineamientos curriculares de la escuela primaria.

Mi intención era la de profundizar en un enfoque educativo conocido como *Mantle of the expert*, que utiliza al teatro y el plan de estudios escolar para crear contextos imaginarios de aprendizaje. Dentro de este enfoque, tanto l*s maestr*s como l*s alumn*s trabajan de forma colaborativa para generar escenarios de ficción que permiten, con el juego dramático como trasfondo, desarrollar vínculos interpersonales y de contenidos curriculares (Taylor, 2016, p. 14).

De este primer proceso, rescaté la idea de que el teatro es una herramienta efectiva para desarrollar proyectos que fusionan grupos sociales con la expresión artística. Además, al igual que en *Mantle of the expert*, donde l* sujet* es quien tiene un control de sus acciones y decisiones en contextos donde comprende que la existencia y la colaboración del y con el grupo es esencial para alcanzar metas, en esta investigación rescato el valor de la pluralidad de identidades como motores que benefician al conjunto de la sociedad en su desarrollo y bienestar.

Por tanto, los planteos estructurales del proyecto fueron sometidos a diferentes cambios a medida que avanzaba. La urgencia de encontrar un objeto más claro del cual partir para sistematizar la experiencia educativa que me proponía destituyó así la indagación del enfoque *Mantle of the expert* y viró el interés hacia otras esferas del teatro, la que vincula la expresión artística con el cambio social.

Como hemos visto en el capítulo I, el teatro de Boal se enmarca en los estudios teatrales conocidos como *Teatro Aplicado*, un campo de estudio relativamente nuevo que incluye una amplia gama de actividades dramáticas en las que la premisa principal recae en que son “proyectos teatrales que se aplican a asuntos y contextos no comunes al teatro convencional” (Motos, 2012, p. 1), o sea, que van más allá de la experiencia estética, pudiendo, por ejemplo, ponerse al servicio de las diferentes problemáticas sociales para que a partir del diálogo se inste a encontrar soluciones en comunidad.

El Teatro del Oprimido me dio las claves para entender qué tipo de trabajo podía emprender y entonces comencé a buscar espacios y grupos con los cuales desarrollar el plan. Buscando en internet, di con la Casa Hogar Paola Buenrostro.

Pensé en ofrecerle a Kenya Cuevas dar un taller de teatro a las chicas que vivían en la casa para que trabajáramos sobre sus problemáticas y junt*s encontráramos caminos que nos permitieran visibilizar soluciones. Me guiaba el deseo de incluir a las personas no solo como participantes del taller, sino como participantes activas en el desarrollo de la investigación.

El proyecto comenzó entonces a abandonar su premisa inicial y a expandirse hacia nuevos rumbos. Seguía siendo un proyecto de investigación-acción, pero ahora cobraba un sentido participativo: me gustaba pensar al teatro como un

intermediario efectivo entre las problemáticas sociales y la toma de decisiones en conjunto para encontrar soluciones a esas problemáticas, o al menos, un atisbo de cambio para mejorar situaciones de desventaja en la vida.

Aunque comencé a trabajar con Boal y el Teatro del Oprimido por la formación que tengo en teatro, pensé en introducir un elemento novedoso para desarrollar la investigación: utilizar las enseñanzas de Lecoq.

Mi formación en el teatro se ha dado a lo largo de gran parte de mi vida. Empecé a estudiar teatro a los 17 años en Buenos Aires y pasé por muchas escuelas con maestros de diferentes países y formaciones, hasta que di con la técnica de Jaques Lecoq en Madrid.

Esta técnica, como señalé en el capítulo 1, tiene como base la creación a partir de la somatización, es decir, deja en segundo plano la creación que parte de un acto intelectual y pone en primer plano al cuerpo, la escucha y sobre todo al movimiento y su geometría para alcanzar una actuación hermanada con la naturaleza.

El conocer esta técnica me llevó por dos caminos: el de la actuación en diferentes proyectos y compañías, y el de la enseñanza, dar clases para seguir explorando lo que me resultaba un mundo apasionante.

Así es que, cuando sumé la técnica Lecoq al proyecto, introduje los siguientes elementos que son esenciales para esta pedagogía: el trabajo con el cuerpo y sus movimientos como motor creador.

Luego, la búsqueda me llevó a conectar con otro aspecto de la técnica y del viaje de Lecoq: el uso de la máscara, la media máscara, en este caso. A partir de arquetipos y lo que fui recogiendo en los talleres (que explicaré en detalle más adelante), creé nueve máscaras de nueve personajes distintos.

El trabajo de campo que desarrollé con las chicas de la casa hogar duró seis meses en dos tandas con clases semanales los días sábados.

Comencé dando un primer bloque del taller con un fin puramente lúdico, y luego, en una segunda instancia, entré de lleno a lo que hasta el momento considero el núcleo del proyecto: poner a prueba un taller de teatro del cuerpo para que a partir de la técnica, un grupo, en este caso de mujeres trans*, pueda desarrollar habilidades sociales que les permita tomar conciencia colectiva de sus problemáticas y las prepare o detone en ellas procesos de cambio.

El proyecto de investigación se divide en cuatro fases. El paso de una a otra se justifica por el nivel de involucramiento que se da entre las partes de la investigación, es decir, la conexión y el deseo de tod*s de participar en cada momento fue complejizando el proyecto, desde que me acerqué por primera vez a la casa, hasta que salí de allí el último día con el trabajo de campo concluido. Además, incluyo una última etapa que consiste en la integración de la experiencia con la teoría, que concluye con la confección de este texto.

4.3.1 Fase 1: El primer acercamiento

La fase 1 coincide con la preparación y presentación del proyecto para conseguir la aceptación por parte de la casa hogar. Lo primero que realicé fue un *dossier* con una explicación detallada del taller de teatro que intentaba impartir. Mi propuesta era abierta, lo más posible, porque no sabía quién o quiénes estaban del otro lado, qué formaciones tenían, qué experiencias con el teatro, entre otros factores. Lo que sí quise marcar desde un inicio fue una clara tendencia política del taller, no sería solamente una formación en artes, sino que además sería un taller reflexivo en torno a la identidad.

Llamé a este taller *Laboratorio de investigación teatral, cuerp@, poétic@, polític@, reflexiones de los protagonistas de la diversidad sexual en relación al entorno cotidiano*; y lo describí con este texto que copio textual:

Espacio pensado para el disfrute del teatro, desarrollo de la creatividad, el juego y sobre todo un lugar donde poder encontrarse con compañeros afines a la realidad que vivimos.

El laboratorio de investigación teatral está pensado como un ágora que abre e invita a los participantes a reflexionar sobre su realidad cotidiana y a que descubran en comunidad qué de esta realidad les afecta de manera directa en el desarrollo pleno de sus vidas.

La propuesta presenta, por un lado, el jugar a partir de las técnicas del teatro físico: clases de teatro que buscan trabajar y construir historias a partir del cuerpo y la voz.

Por otro lado, para generar contenido, buscaremos despertar dramaturgias en primera persona, que den cuenta de la realidad vivida por los miembros que participen del taller.

Todo esto con un fundamento puramente político, un espacio que busca deliberadamente la voz de estos participantes, vistos como expertos en cuanto a que la experiencia de vida de cada uno es un valor invaluable para comprender nuestro día a día como sociedad.

El taller, entonces, construye dramaturgias que al finalizar serán presentadas ante un público para que los participantes puedan vivenciar y disfrutar de la magia de estar ante un público.

El juego será un motor esencial que permitirá a los cuerpos transitar todos los estados posibles, generando un ambiente de liberación, risa y camaradería con los otros. Todas las edades y

géneros son bienvenidos a este espacio. Mientras encontramos sentido, mejor que estemos acompañados. ;)

Atenea, directora de operaciones de la casa, me invitó a que fuera en persona a contarles sobre el taller. Éste fue nuestro primer encuentro. Les expliqué todas las actividades que tenía programadas y la forma en que pretendía desarrollar el taller, pero también les conté sobre la maestría y la investigación en general.

Aun cuando aquel encuentro fue solo para presentar el taller, llevé una pequeña muestra de lo que haríamos, unos juegos que permiten que las personas se diviertan y vayan entrando poco a poco en el código teatral. Nos reímos mucho, y al terminar, ya en un ambiente de confianza, me quedé un largo rato platicando con ellas en el patio, intercambiando chismes, cosas sobre lo que hacían o dónde estaban antes de la casa.

Aun cuando yo tenía claro que lo que haría en la casa sería dar un taller de teatro, las conversaciones que mantuvimos nos llevaron a hablar de otras necesidades e intereses. Por ejemplo, platicando sobre la escuela, yo les conté que era maestro de inglés, lo dije al pasar, pero ellas vieron allí una posibilidad de que también pudiera darles clases de esta lengua y me propusieron que regresara también otro día a darles clases. Al final, esa propuesta no se materializó, pero este ejemplo sirve para destacar que, como investigador, siempre intenté escuchar antes de proponer, claro que sembrando y estimulando el diálogo o la acción, pero en esta etapa, la sensación de no tener control del proceso o experimentar el vértigo de no tener un foco claro en el campo no me preocupó en nada, es más, lo sentí atractivo y necesario.

Después de un rato y de haber sentado las bases para lo que venía, me fui con la promesa de regresar la semana siguiente. Ese día, todas se quedaron pensativas y yo también.

4.3.2 Fase 2: Jugar por jugar

Esta fase tuvo, como decía, una finalidad desde lo teatral, puramente lúdica, es decir, el núcleo sobre el que giraba la propuesta estuvo puesto en la diversión; yo quería conocerlas y que me conocieran. Además, durante estas sesiones, se sentaron las bases de todo lo que vendría después. Mi intención, por tanto, era estar en la casa, compartir tiempo y conocernos desde ese compartir.

Mi intención en esta fase fue la de integrarme . Sentí que era necesario hacer transparente mi persona, o sea, dar a entender claramente los objetivos de mi proyecto, darme a conocer como persona, aclarar dudas, atender cualquier emergente que pudiera estar ligado al miedo, a la desconfianza, en definitiva, lograr un ambiente de confianza y, sobre todo, de entrega al juego que es necesario para la dramatización.

Desde la segunda sesión sentí que la recepción del proyecto era de absoluta entrega. Todas se mostraron contentas y deseosas de participar. Hacer teatro desató la fantasía del *show* que muchas de ellas tienen incorporada por los años que han trabajado en los antros nocturnos, me refiero a las imitaciones de famosos en los shows musicales. Creo que se emocionaron mucho porque pensaron que llevaríamos el show a la casa. Y en algún momento lo hicimos. Tuvimos, por ejemplo, una tarde de *Karaoke* donde a mí me tocó imitar a Rocío Dúrcal.

Las intenciones del grupo ya estaban bien claras para la segunda sesión. Las chicas querían participar de la investigación, pero no solo como informantes, sino que se ofrecían a participar como coautoras del proceso.

Mi emoción creció en tanto que descubrí que un nuevo giro se presentaba para la investigación: si ellas participaban como coautoras, entonces ya no

sería yo quien marcaría los pasos, sino ellas; serían ellas las que dirían lo que quisieran decir cómo y cuándo ellas lo decidieran.

Mi metodología tornaba a ser participativa, en tanto que las participantes comenzaban a involucrarse en la toma de decisiones aun cuando los objetivos ya estaban marcados. Empezaba a sentir que con este grupo era posible proyectar una investigación con vistas a la autonomía por el alto nivel de cooperación que noté desde el primer momento, y por una necesidad muy grande de querer plantear temas y determinar prioridades.

Ya desde estos encuentros fueron perceptibles los temas que aparecerían en el tercer bloque: la identidad, la discriminación, la soledad, el abandono, la comunidad, por mencionar algunos. Ellas comenzaron a decir que estos eran los temas que les interesaba hablar, solas, sin presiones ni estructuras rígidas impuestas; y desde su casa, su lugar seguro.

Este bloque fue crucial, por tanto, en el desarrollo del proyecto, ya que permitió sentar unas bases sólidas de trabajo. A pesar de que, como veremos en la tercera fase, el proyecto siempre conectó con el presente como punto de partida para escapar de la imposición y buscar en la experiencia del día emergentes dignos de observar, pensamos en conjunto una estructura que me dio pie para comenzar una sistematización del taller.

En una de las sesiones introduje a Lecoq, su escuela y lo que significaba el viaje. Les conté que en la escuela la máscara era un elemento muy importante para poder trabajar con el movimiento y l* cuerp*.

El mundo de las máscaras despertó gran curiosidad. Les llevé fotos y les expliqué cómo funcionaban, sobre todo la diferencia de juego que daba una máscara completa frente a una media máscara. La media máscara, que es

justo la que permite utilizar la palabra, triunfó rápidamente y se entusiasmaron mucho con la idea de incorporarlas al proceso.

Decidimos diseñar, así, unas medias máscaras para usarlas en las clases siguiendo la visión de Lecoq.

Silvio Vargas, un artista colombiano con quien yo estaba tomando clases de teatro en esa época, es un experto en el diseño y confección de máscaras. Estudió en la escuela *La mancha*, un centro de investigación del teatro del cuerpo en Chile. A él le llevamos todas nuestras inquietudes para que, en colaboración, pudiéramos darle forma al conjunto de máscaras que pensábamos hacer.

Silvio nos propuso trabajar con los principios del eneagrama de la personalidad,³ nueve tipos diferentes de personalidad en el que para cada tipo existe un polo opuesto. La idea era que, sustentándonos en este eneagrama, trabajáramos en las formas que podría tomar cada una de las máscaras.

El proceso fue muy enriquecedor y mientras avanzábamos en el taller con las chicas, yo me encontraba aparte con Silvio cada 15 días para llevarle las noticias del taller y todo lo que platicábamos de las máscaras, cómo las imaginábamos, qué colores, qué vestuarios, entre otros detalles. A Silvio todo ese material le servía como disparador para darles forma.

Las máscaras, que están hechas de fibra de algodón, se realizan en un proceso que divido en cinco pasos principales y que comparto someramente en la siguiente tabla:

³ Para saber más, puede consultarse el siguiente sitio: <https://testeneagrama.com/web/eneatypes.html>

Tabla 7*Proceso para realizar máscaras*

PASO 1	Se genera el molde base sobre el que se tallará la máscara. Este molde se confecciona con cemento y sirve para hacer muchas otras. En nuestro caso, el molde base lo hicimos a partir de mi rostro. Para generar ese molde, primero se venda el rostro completo de la persona con gasas y yeso, después de varias capas, se retira y se deja secar. Luego, en el hueco del molde se agrega cemento y se deja secar por algunos días hasta que haya quedado completamente solidificado.
PASO 2	Sobre el molde, con arcilla, se modela la máscara. Para una media máscara se moldea desde la frente hasta la parte baja de la nariz. Es importante destacar que la máscara no debe perder proporciones y debe respetar el efecto 3D para dar luego una sensación de realismo.
PASO 3	Cuando la arcilla se seca, ahora sí, sobre ese molde se ponen gasas y yeso para generar un negativo de la máscara. Este negativo sirve luego como base para reproducir la cantidad de máscaras que se desee.
PASO 4	En la parte hueca del negativo se genera la máscara poniendo capas de algodón y gasas unidas con cola vinílica.
PASO 5	Luego, cuando se seca, se desprende la máscara del negativo, se pule y se pinta para darle el acabado.

Para esta experiencia logramos realizar las nueve máscaras propuestas por Silvio que presenté por primera vez a la casa para la última clase de la fase 2.

El cierre de esta fase sirvió para que pudiéramos ver el resultado de todo un proceso que duró alrededor de tres meses. Hicimos una clase de cierre con

juegos y nos pusimos las máscaras para darles una primera probada y despertar el deseo de trabajar con ellas durante la fase 3.

Cuando cerramos la fase 2, ya estábamos list*s para trabajar, ahora sí, a fondo en la experiencia teatral completa, ya nos habíamos puesto de acuerdo en cómo llevaríamos a cabo la sistematización en la siguiente fase.

4.3.4 Fase 3: Sistematización de una experiencia teatral

La fase dos se dio entre septiembre y diciembre de 2021. La tercera, comenzó el 9 de abril de 2022; fueron en total 8 sesiones de 3 horas cada una. Las sesiones se dieron los días sábados a las 11:00 a. m.

Como señalé, si bien la estructura de las sesiones del taller ya había quedado planteada en el primer bloque, sufrió algunas modificaciones a medida que avanzábamos. Cada día me encontraba con situaciones a las que intenté adaptarme con la intención de no romper el ritmo y permitir que los emergentes se tomaran en cuenta.

Con todo lo trabajado, me es posible compartir la siguiente estructura general y los elementos que la componen:

Cada sesión se dividió en cuatro partes: INICIO, TÉCNICA, DRAMA, CIERRE, las cuales se describen en seguida.

INICIO_

En cada inicio transitamos un estado que denomino *umbral*, que es el vacío que se genera entre la actividad previa al inicio del taller y el caldeamiento que corresponde ya con la sección 2. El umbral es clave para la creación de una atmósfera propicia para el juego y la creación artística. Esta parte de la sesión

conecta con la pedagogía de la Gestalt, ya que cada vez que entré a la casa se activó un campo que pedía a l*s cuerp*s acercarse para entrar en contacto y para atender emergentes, en caso de ser necesario.

Esta atmósfera también se generó poniendo en práctica uno de los principios que sustentan la propuesta pedagógica de Célestin Freinet: el *tanteo experimental*.

Freinet en *Consejos a los maestros jóvenes* (1974) recomienda que siempre se debe partir de la vida del* niñ* en su medio. No existe, o no debería existir, un cambio entre lo que está fuera y el mundo delimitado por las paredes de la escuela. Hay que evitar la imposición de un mundo ficticio, plano y lleno de normas en favor de darle continuidad a la vida que l* niñ* está viviendo, porque allí está la riqueza que sienta bases excepcionales para el aprendizaje.

Pensando en la sistematización del taller, éste no pretende ser una nomenclatura de pasos a seguir para actuar mejor. Por lo contrario, y en sintonía con la idea de que el punto de partida es la vida de la persona, en cada sesión reconozco a las participantes como seres que cuentan con una serie de conocimientos y experiencias previas a nuestro encuentro y que su tendencia natural es a la acción, a la creación y a la expresión espontánea en un marco de libertad. Quiero escucharlas, son ellas las que de alguna manera “rompen el hielo” e inician las actividades.

Por esto, el tanteo experimental se dio al inicio, cada vez que llegaba, cuando me encontraba con las chicas y junt*s acordábamos, decidíamos, o simplemente, expresábamos lo que nos pasaba. Este paso es imprescindible porque democratiza la investigación, permitió a las chicas elegir el camino y hacer valer lo que les estaba pasando en cada momento.

El umbral, y por consecuencia la creación de la atmósfera, son esenciales también para el surgimiento de un posible tema a tratar en la sesión. El taller no impone un tema, éste emerge de la realidad, de lo que está pasando en el campo, del contacto y la interacción de todas las partes.

Durante el proceso de sistematización logré identificar los siguientes disparadores para el surgimiento del tema:

1- **Un emergente:** alguna situación muy significativa que estuviera pasando justo antes de empezar la clase.

Ejemplo: al llegar a la casa para comenzar la sesión 6, me encontré con que las chicas tenían un día de puertas abiertas en el que invitaban a los vecinos y vecinas a realizarse pruebas de VIH y hepatitis de forma gratuita. El emergente estaba claro y latente, esperando allí para ser incorporado al proceso, así que no solo no ignoré la actividad, sino que participé y me realicé las pruebas. Mientras tanto, ellas comenzaron a platicar sobre sus situaciones personales en relación con el VIH, luego, ya en la clase, el VIH volvió a aparecer como tema para las interpretaciones.

2- **Un pendiente:** los cierres de las sesiones abren muchos focos de discusión. Algunas veces, la importancia del tema es tal, que las participantes acuerdan que ése será el tema de la próxima sesión.

Ejemplo: mientras hablábamos de discriminación en la sesión 4, como tema central, surgió un subtema que fue la discriminación dentro de la misma familia. La sesión siguiente, la familia fue el tema central.

3- **Una inquietud:** las chicas, de manera individual o en grupos, proponían abiertamente un tema que se les ocurría en el momento o que habían pensado en la semana.

Ejemplo: en la sesión 2 propusieron hablar de sexo y género para seguir explorando ideas de otro taller que habían tenido en la semana con ese tema.

TÉCNICA

Este bloque tiene como intención introducir a las participantes en la técnica de actuación y en la experimentación de los ejercicios que están inspirados en la pedagogía Lecoq.

Indagando en las enseñanzas del maestro, realicé una selección de los ejercicios que son más significativos para trabajar el movimiento, la poética del cuerpo, y sobre todo, descubrir las máscaras y sus reglas de juego.

En esta sección asumo el protagonismo, porque es aquí donde apporto mi conocimiento, donde imparto una clase en un sentido clásico, como maestro guía. Sin embargo, y siendo consecuente con la filosofía pedagógica de Lecoq, aun cuando soy yo quien elige el ejercicio, no espero que se realice de una sola manera, que de no conseguirse se convertirá en fracaso. Por lo contrario, comparto el ejercicio y las reglas que tiene y luego viene la materialización, el sentir en el cuerpo o la transposición.

Después de experimentar con la técnica, se realizan *constataciones* que, como señala Lecoq (2003), no deben confundirse con opiniones que caben dentro de una subjetividad poco interesante para el aprendizaje, más bien, lo que nutre el proceso es constatar qué ocurrió como hecho objetivo, a partir de lo que se experimenta:

La constatación es realizada por el profesor, rodeado de los alumnos. Cuando constato algo, lo que digo es el eco de los alumnos, que resuena en mí. Es a mí a quien corresponde formular la constatación, pero es importante que todos la compartan. El que un profesor de teatro tenga ganas de decir, después de una

improvisación, “esto me parece bien...” o “me gusta mucho...” tiene poco interés. A cada uno le puede gustar o no gustar lo que ha visto, pero eso es otra cuestión. La constatación es la mirada que se dirige sobre la cosa viva, intentando ser lo más objetivo posible (Lecoq, 2003, p. 38).

En la siguiente tabla comparto los ejercicios que se realizaron en las sesiones. Todos ellos son el resultado de mi propia experiencia con la técnica: adaptaciones que han realizado mis propios maestros, que yo mismo modifiqué por gusto personal, y un buen número de ejercicios que fui coleccionando de diferentes medios y que han sido muy útiles.

La reproducción de esta sistematización requiere de una persona que conozca a fondo la pedagogía Lecoq, sin embargo, espero que con estas especificaciones, la persona interesada en replicar esta experiencia pueda encontrar suficiente información para su propia sistematización.

A efectos de presentar los ejercicios de forma ordenada, decidí dividirlos en tres partes: Caldeamiento, Cuerpo y Voz. Los primeros son principalmente juegos que permiten “romper el hielo”, los segundos buscan estimular el movimiento y el trabajo expresivo corporal, y los terceros pretenden desarrollar la voz. Esta división es meramente un ejercicio para establecer orden, pero lo cierto es que en cada ejercicio todas las partes están siempre comprometidas, el elemento que cambia es el objetivo que subyace a la experiencia.

Tabla 8*Dinámicas inspiradas en la pedagogía Lecoq*

Caldeamiento	Explicación	¿Se usa la máscara?
Ni sí, ni no, ni blanco ni negro	Las participantes mantienen una plástica en la que deberán evitar decir “sí”, “no”, “blanco” o “negro”, aquella que diga alguna de estas palabras, se queda fuera del juego.	No
Te paso un elefante, te paso una hormiga	Juego de coordinación: en ronda, una participante le dice “Te paso un elefante” a la compañera de la derecha, quien responde: “¿Un qué?”, y recibe como respuesta “Un elefante”, para luego continuar el ejercicio pasándoselo a la compañera de la derecha. Otra persona del grupo comienza la misma dinámica, pero pasando una hormiga a la compañera de la izquierda, diciendo “Te paso una hormiga”, “¿Una qué?”, “Una hormiga”.	No
Voleibol de nombres / colores / lugares, etc., con globos	En dos grupos, el globo es el balón que se pasará de un lado al otro simulando una partida de voleibol, al tocar el globo, la participante deberá decir una palabra que coincida con la categoría jugada. Si el globo cae al suelo en la cancha de un equipo, será punto para el equipo contrario.	No
Partituras con palmadas	Como en los juegos clásicos de palmas, el objetivo es inventar una estructura y que el	No

	cántico responda a una categoría en particular, por ejemplo: hablar de gustos personales.	
Ninja	En círculos, todas ponen sus manos en el centro y al grito de "Ninja" darán un salto hacia atrás y tomarán una postura. El objetivo es ir tocando las manos de las compañeras, con un solo movimiento a la vez. La persona a la que le tocan las dos manos, se queda fuera del juego.	No
Trabalenguas: El tomatero matute	Aprender un trabalenguas en grupo.	No
Máquinas	Una persona pasa al centro y propone un movimiento que repite constantemente, las compañeras se van sumando de una en una proponiendo un nuevo movimiento que se suma al anterior hasta que arman una máquina.	No
Cuerpo	Explicación	¿Se usa la máscara?
Elementos de la naturaleza	Tierra, fuego, aire y agua. También pueden ser materiales más específicos, como cartón, hielo, hierro, etc. Soy un árbol, atravieso un bosque de árboles. Animales: domésticos, salvajes.	Sí y no. Utilizamos la máscara en una parte del ejercicio, cuando queremos indagar en las formas que toma el cuerpo con máscara y una energía de un material / animal de fondo.
Leyes del movimiento	De la persona: Búsqueda de: equilibrio, desequilibrio, oposición,	No.

	alternancia, compensación, acción y reacción. Ondulación, eclosión	
La espera	Personas van llegando de una a un espacio y esperan a algo o a alguien. Existe una confrontación silenciosa desde donde surge la acción.	Sí.
El despertar de la máscara	El despertar de la máscara por primera vez.	Sí. En la escuela Lecoq este despertar se realiza con la máscara neutra. Nosotras hemos trabajado solo con las máscaras de la comedia.
La partida	El cuerpo corre para llegar a un puerto del que se está yendo un barco y en él una persona querida. Al llegar al límite, la máscara se despide.	Sí. Este ejercicio también se realiza con la máscara neutra en la escuela Lecoq.
La fiesta de cumpleaños.	Una máscara cumple años.	Sí.
La búsqueda	Dos máscaras se buscan en un bosque inmenso.	Sí.
Voz	Explicación	¿Se usa la máscara?
Canción: La vaca mariposa	Aprender una canción en grupo.	No.
Representación de un cuadro	Solo por sonidos, se representa la esencia de un cuadro de la pintura universal.	No.
Poesía	Leer en voz alta con todas las intenciones posibles.	Sí y no. Este ejercicio se puede hacer con o sin máscara.
Música	Reconocer el sentido de los sonidos.	Sí y no. Este ejercicio se puede hacer con o sin máscara.
Respiración	Ejercicios para estimular la respiración costo-diafragmática-abdominal.	No.

Estos ejercicios son una breve muestra del total que existe para trabajar los principios de la pedagogía Lecoq. Hay muchos otros ejercicios imprescindibles

que no hemos llegado a ver, como el llamado “9 actitudes” o el ejercicio de “los 20 movimientos”. Sin embargo, por los fines que persigo en esta investigación, considero que, si bien cuanto más se aprenda de la técnica mejores resultados se pueden alcanzar, lo importante será siempre que lo poco que se aprenda sea significativo para el grupo. De nada sirve lanzar una cantidad inmensa de ejercicios en un breve lapso sin detenerse a experimentarlos lentamente.

DRAMA

La tercera sección conforma el núcleo de la sesión en la que emerge un tema para ser tratado y se diseña un plan para la interpretación.

El tema, como he señalado, es el disparador para que en cada sesión las participantes expresen aquello que sienten en relación con él. La intención está en construir un puente entre el tema de la sesión y el terreno personal de las participantes, de modo que, a partir de una reflexión conjunta, las participantes narren anécdotas que den cuenta de la forma en la que el tema impactó en sus vidas.

Las anécdotas son breves y ponen en palabras un recuerdo que se activa con el tema planteado. Esta exteriorización recibe una retroalimentación por parte de las compañeras que apunta a su vez a que otras sumen sus propias anécdotas y consigan en conjunto encontrar puntos comunes y disidentes.

El material que emerge de contar una anécdota conforma la base para que luego las participantes creen representaciones. Lo vivencial se funde con lo artístico en un intento por hacer de la experiencia un motor para la creación, introduciendo al cuerpo y a la máscara como elementos sustanciales de los que el grupo dispondrá para crear.

Dependiendo de la cantidad de asistentes, se les divide para escenificar un número de representaciones. Al menos, dos representaciones deben darse en cada sesión para que al finalizar haya material suficiente para dar cierre al día.

Las historias se arman de manera libre, utilizando el disparador anecdótico, pero sin caer en la copia exacta de lo que se contó; por lo contrario, lo que se busca aquí es crear una situación ficticia a partir de lo vivido. Es la vida, pero con el agregado de la poética que nos regala el teatro. Es la búsqueda del fondo poético común (Lecoq, 2003).

CIERRE

Una vez que las participantes realizan sus representaciones, procedemos a dar cierre a la sesión. El grupo toma asiento, siempre en círculo, para dar cuenta de la experiencia desde dos enfoques: por un lado se habla de la experiencia teatral (la forma) y por el otro, de los contenidos de la representación.

El grupo focal es la voz de la que brota el conocimiento. Es aquí donde las participantes, como coautoras, establecen sus propias epistemologías que nutren al proyecto y que animan a desentrañar las problemáticas que se presentan en lo actuado para llegar a acuerdos, a despertares, en un deseo de emancipación, toma de conciencia o intención que active procesos de cambio.

4.3.5 Fase 4: Integración

Esta fase consiste en el desarrollo de la escritura de la presente tesis. El primer capítulo establece el marco teórico que da sustento a la problemática planteada. El segundo desarrolla los conceptos que conforman el marco metodológico y la creación de la herramienta de investigación. El tercer capítulo expone la experiencia vivida, reflexiones sobre lo que aconteció y la presentación de categorías a partir del análisis de lo observado.

4.4 Técnicas para la recolección de datos

Como cierre de este capítulo, presento las técnicas que utilicé para la recolección de datos durante las sesiones que llevé a cabo en la Casa Hogar Paola Buenrostro.

Como hemos visto, en el método propuesto por Van Manen se presentan un conjunto de actividades que contienen un perfil empírico, así como reflexivo; la metodología está dirigida a la recolección de material experiencial o de la experiencia vivida y el interés del* investigador* se posiciona en la descripción.

Por los fines metodológicos que persigue esta investigación, las técnicas que utilizo para recoger y posteriormente analizar datos son:

La entrevista conversacional, la observación de cerca, y la reflexión mediante conversación.

La entrevista conversacional: “aspira a obtener el significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella” (Ayala, 2008, p. 412).

Esta técnica la utilicé para acercarme a Kenya y a su historia personal, fue una entrevista que tuvimos antes de empezar el segundo bloque de encuentro con las chicas de la casa.

La observación de cerca: “Pretende aproximarse de la forma más cercana posible al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —in situ— el significado de determinada experiencia de vida por ella. [En este tipo de observación] se evita cuidadosamente la formulación de esquemas de pensamiento previo [...] el final del proceso —y su elemento distintivo— es la elaboración de anécdotas” (Ayala, 2008, p. 412).

La reflexión mediante conversación: implica una discusión en grupo, en el que las partes no solo expresan su sentir de manera individual sobre determinados temas, sino que existe una interacción entre tod*s los miembr*s del grupo (incluido el* investigador*/moderador*) para la construcción de significado. La recolección de datos se da de manera simultánea en vari*s individu*s y entre las ventajas que tiene esta técnica se destaca la relajación y confianza en l*s participantes que genera “un ambiente que ayuda a que hablen de sus percepciones, ideas, opiniones y pensamientos” (Krueher y Casey, 2000, citado en Onwuegbuzie et al. 2011, p. 129) en un ambiente de libertad y confianza.

4.5 Procedimiento para la interpretación de datos

Toda la información fue obtenida a través de grabaciones de audio, notas personales de audio, fotografías, videos y notas que tomé en un diario de campo. El análisis que ayuda a la composición y desarrollo del próximo capítulo se desprende principalmente de las grabaciones de audio que se dieron en las ocho sesiones de teatro, por considerarlas las más efectivas a la hora de analizar las experiencias vividas y, en segundo lugar, utilizo mis notas personales, que me ayudan a dar orden a la exposición de resultados.

El procedimiento que realicé para procesar la información fue el siguiente:

PASO 1 Obtención de testimonios y anécdotas en la experiencia vivida.

Grabación en audio durante las sesiones.

PASO 2 Transcripción de los datos.

PASO 3 Agrupación de datos emergentes tomando en consideración la recurrencia de las temáticas (Codificación abierta).

PASO 4 Organización del material en grupos pequeños con el fin de encontrar puntos de encuentro que respondieran a un concepto más amplio y abstracto (Codificación axial).

PASO 5 Creación de categorías.

PASO 6 Exposición de resultados: experiencias y perspectivas de las participantes desde las categorías de análisis presentadas.

4.6 Aspectos éticos, fiabilidad y validez de la investigación

Espinoza (2020) señala que debido a que entre el objeto de estudio y los resultados que se alcanzan en las investigaciones cualitativas median las competencias hermenéuticas del investigador y las relaciones que se tejen entre ést* y l*s participantes, los valores morales resultan ser un elemento definitorio para el éxito de un proyecto, pues, como advierte, orientan “el sentido de la investigación, la interpretación de la realidad circundante al fenómeno y la calidad de los resultados obtenidos” (p. 1).

Investigar desde este paradigma exige, por tanto, una ética respecto a la conducta del* investigador*, quien a sabiendas de que los significados que se le atribuyen a los fenómenos dependen de su análisis, es decir, de su subjetividad, debe actuar con extrema cautela en cada una de las etapas del proceso investigativo con el fin de no desviarse del rigor científico exigido por la disciplina, aun cuando por haber elegido este paradigma sea comprensible que en el desarrollo del proyecto debe haber apertura y flexibilidad en el diseño y que las fases o etapas no estarán claramente delimitadas.

La ética del investigador, la fiabilidad y la validez serán tres de los pilares fundamentales a tener en cuenta para que los resultados de la investigación obtengan credibilidad y aceptación necesaria en una comunidad científica.

Espinoza (2020) plantea que la fiabilidad de una investigación recae en la posibilidad de obtener similares resultados en el caso de que algun* investigador* desee replicar el proyecto utilizando los mismos métodos.

En cuanto a la validez, ésta recaerá exclusivamente en la correcta interpretación que l* investigador* haga de los datos obtenidos. Martínez (1991, citado en Espinoza, 2020) considera que una investigación de corte cualitativo será válida siempre y cuando l* investigador* conozca y respete perfectamente los procesos para recoger datos, interpretarlos y sistematizarlos.

En esta investigación existe un respeto minucioso a los derechos humanos. Las personas que han participado en este trabajo han sido informadas durante todo el proceso de los propósitos que busca alcanzar, de que su participación en ella era libre y que al ser una actividad opcional para el programa de actividades que existe en la Casa Hogar Paola Buenrostro, tenían el libre albedrío de decidir su permanencia y el grado de implicación en ella.

Además, en las ocasiones en las que alguna persona se sumó al proceso, realicé un ejercicio breve, pero contundente, que dejó en claro el motivo de la investigación y sus posibles alcances.

Como señalé en la sección donde describo a la población, con las participantes acordamos cambiar los nombres de manera que su identidad e historia de vida se preservaran. A raíz de una propuesta mía, cada una escogió el nombre de una de las musas griegas.

Esta investigación ha sido sometida durante cada una de sus fases a una revisión, tanto de mi tutora, la Dra. Graciela González Juárez, como de mis pares, con quienes compartí sesiones de tutoría. Durante el último semestre del proceso de maestría, recibí el asesoramiento de la Dra. Guadalupe Ibarra,

con quien he trabajado a fondo metodología, procedimientos e instrumentos con enfoque cualitativo.

Finalmente, durante la etapa de escritura de esta tesis, he recibido el asesoramiento conjunto de mi tutora y la Mtra. Alba Patricia Macías Néstor; ambas han cotejado el material que obtuve durante el trabajo de campo y los procedimientos que seguí para construir las categorías de análisis que desarrollo en el siguiente capítulo.



RESULTADOS

CAPÍTULO V. La experiencia vivida: anécdotas de unas muñecas rotas

En este capítulo me propongo dar cuenta de la experiencia vivida durante las sesiones del taller de teatro que impartí, con el fin de echar luz y exhortar reflexiones en torno a la pregunta de investigación, así como al objetivo que ésta persigue.

En sintonía con los procedimientos propios de la fenomenología hermenéutica y el uso que he dado a la técnica propuesta por Van Manen sobre la anécdota, los resultados se presentan como un texto que desde lo inductivo reflejan, a partir de diferentes categorías, los fenómenos extraídos de las participaciones de las chicas durante el taller de teatro y su interpretación.

Atendiendo a la lógica que discuto en esta investigación, es decir, la reflexión sobre si el teatro de máscaras puede ser una herramienta utilizada para el cambio social en relación con la discriminación que padece la comunidad trans*, el reporte de resultados se divide en dos secciones:

En la sección uno, analizo los datos que se vinculan con la forma del taller en sí, su estructura, y lo que esa forma despertó en las participantes. Las categorías en esta sección giran en torno a las dimensiones que toma el Teatro Aplicado en un cierto número de campos de análisis.

En la sección dos, analizo los temas emergentes en cada sesión, es decir, las anécdotas despertadas por el taller y las reflexiones que las participantes realizaron en conjunto. Las categorías para esta sección giran en torno a las dimensiones de la discriminación en un cierto número de campos de análisis.

Es importante destacar que esta lista de dimensiones no es ni exhaustiva ni excluyente. No es exhaustiva porque las categorías que aquí presento son solo algunas de tantas otras posibles, por lo que siempre existirá la posibilidad de que bajo otros ojos se aprecien distintas experiencias, perspectivas o temas que no aparezcan en esta lista. Además, no es excluyente porque las categorías se superponen, es decir, que las diferentes dimensiones en las que la discriminación puede afectar a una persona a menudo están interrelacionadas de manera que los efectos pueden repercutir en diferentes áreas de la vida en simultáneo.

5.1. Sección 1: reporte de resultados en relación con la estructura de la investigación

A partir de la creación de un *podcast* que se dio en la última sesión (la número 8), más otros comentarios que han surgido en otras sesiones, reporto los fenómenos vinculados a la estructura del taller y la eficacia en cuanto a los propósitos que persigue.

Las categorías presentadas en esta sección surgen, por tanto, de las reflexiones de las chicas en este programa de radio simulado que dimos a llamar *Muñecas rotas*, y los significados que extraigo de dichas experiencias.

5.1.1 Dimensiones del Teatro Aplicado en lo emocional y corporal

Utilizar al Teatro Aplicado (TA) como herramienta pedagógica coadyuva a despertar y estimular aquellos procesos de aprendizajes que parten de la premisa en la que *l* sujet** es *vist** como un todo. Por tanto, si bien son válidos y necesarios los aportes que tradicionalmente se consideran determinantes para el desarrollo del ser, me refiero a los que devienen de la razón, en esta modalidad, también son válidos aquellos que emergen del estado emocional del **sujet**, así como los del **cuerp**.

El TA, en este sentido, se convierte en un puente a través del cual, tanto la razón como la emoción y l* cuerp* transitan simultáneamente desde el entorno inmediato hacia los saberes.

Sí me ha gustado mucho el taller. Me ha servido mucho para expresar los sentimientos encontrados que he tenido y para poder expresar lo que es la discriminación, o tratos de homofobias de parte de las personas dentro de la sociedad. Lo que me encanta del taller es que hay cosas que he hecho y practicado con las máscaras, los personajes y el cuerpo que representan esos sentimientos encontrados, que son la sociedad que nos discrimina,

¿no?

Talía - Sesión 8

Ahí [en la clase] se trabajan emociones, frustraciones, discriminación, se trabaja violencia. Son temas que son de nuestra vida cotidiana, que todos y cada una de las personas las vivimos y qué lindo expresarlo, por qué no, a través de una obra de teatro.

Melpómene-Sesión 8

Desde el cuerpo y haciendo caso a lo emocional, hemos construido saberes en torno a la discriminación y, sobre todo, a la transfobia que padecen las chicas del taller. Las experiencias vividas, como veremos en el siguiente segmento, fueron claves para despertar estas necesidades temáticas.

Con el “hacer caso” a lo emocional, me refiero a que con el teatro se abrió un camino que facilitó el surgimiento de la emoción, y por tanto, fue importante incorporarla como parte de la lógica que construye el significado. Las emociones son libres, y no se fabrican, es decir, aparecen libremente, por lo que es necesario observarlas y sumarlas como una componente más en cualquier proceso de aprendizaje.

Por esto, para mí, como hemos visto en los planteos que estructuran la sistematización del taller, lo emocional ha sido una constante en mis pensamientos como investigador. La insistencia en que las voces de las

participantes fueran las protagonistas del taller, requería necesariamente reparar en el aspecto emocional que podría surgir en las interacciones; de allí que recurrí a la filosofía que ampara el pensamiento de la pedagogía gestáltica. Como indicaba Mar (s. f.), el objetivo que se persigue con esta forma de educar es buscar sujet*s conscientes, en contacto con sus emociones y necesidades y atent*s a resolverlas.

En cuanto a lo corporal, el TA y, en concreto, el uso de la máscara, dio pie a que surgieran reflexiones sobre las formas que tomaba el cuerpo en la escena. Con la máscara, el grupo poco a poco abandonó un lugar común o acartonado del teatro, aquel que está guiado puramente por la palabra; aquí los personajes surgían desde la presencia corpórea, irrumpiendo el espacio y dejando claras sus intenciones u objetivos aun antes de decir nada.

Lo corporal en este tipo de teatro es fundamental, porque las reflexiones que suscita y allí sí, cuando ya estamos en el cierre y todas comentan sus sensaciones, surgen de lo que se vio, de lo que se hizo, y en segundo lugar de lo que se dijo. Como lo expresa Lecoq, el teatro es un medio privilegiado para la comunicación humana. L* cuerp* tiene una memoria que resuena en otr*s cuerp*s, cuando est*s entran en comunicación es posible abordar temas complejos con mayor libertad.

5.1.2 Dimensiones del Teatro Aplicado en la seguridad emocional

Por otro lado, el teatro, y en particular las máscaras, fungieron como una herramienta de contención y seguridad. Las chicas se mostraron muy seguras de participar, protegidas y valoradas.

Claro que fue necesario un trabajo previo de confianza en el que expuse claramente los fines de la investigación e hice transparente mi persona con el fin de disipar miedos y generar una atmósfera de entrega al juego necesario

para la dramatización. No hubiera sido suficiente llegar desde el primer día con las máscaras y trabajar con ellas; las chicas entraron y se entregaron al juego con las máscaras porque se sentían seguras, con confianza.

...las personas que ocupamos las máscaras, nos encontramos en el anonimato. Podemos seguir siendo más personajes con otros tipos de máscaras, pero me encanta que en nuestro anonimato nos sentimos seguras.

Calíope-Sesión 8

Yo me sentí como más segura, con esa libertad, yo me sentí como liberada, pues sí, como más suelta, muy alegre y más suelta.

Urania - Sesión 8

La relación entre la máscara y el anonimato que plantea Calíope ayuda a comprender esta sensación de seguridad. Traduzco “lo anónimo” que dice ella como si gracias a la máscara, la persona “olvida” quién es en realidad (su psiquis) y puede jugar a ser alguien más.

Lo cierto, desde la filosofía Lecoq, es que el hecho de que la persona se piense como anónima nos da la pauta para platear que en realidad es l* cuerp* lo que está emergiendo, porque la persona nunca desaparece, está allí, viva, actuando. No tenemos un ser anónimo, sino más bien, un* cuerp* libre, abiert*, comprometid* en su totalidad, con su mundo racional y su mundo emocional, bien predispuet* para crear.

Hablamos de cómo la máscara comenzó a desaparecer y el cuerpo empezó a tener más presencia.

Euterpe- Sesión 8

Ese sentido de seguridad, no es otra cosa que *libertad creadora*.

5.1.3 Dimensiones del Teatro Aplicado en lo comunitario

Otro punto pertinente a reportar es el del trabajo en comunidad. El teatro respira a través del grupo. Entre las coordenadas que dan forma al TA, como hemos visto con Boal, es clave la participación activa del conjunto para que se activen procesos de cambio. No transformamos la realidad desde nuestras acciones individuales, sino que las experiencias de vida que avivan acciones individuales fortalecen procesos más complejos y variados que responden a las necesidades de un grupo.

Como lo expresa Melpómene, conocer la experiencia de vida de una compañera fue un estímulo para ella, para sentirse segura consigo misma, un aliciente para replantear sus posibilidades y cómo abordarlas:

Este taller me está dando seguridad, lo que le pasó a Erato con lo del tren,⁴ saber que eso fue real, es algo muy dramático, y ponerse en los zapatos de una persona, y ver que así y todo le está echando ganas, ¿por qué yo no?

Melpómene-sesión 8

Las personas trans*, por la violencia que sufren en sus entornos más próximos, en muchos casos deben buscar y armar su propia familia, el apoyo comunitario es clave para avanzar:

Me he reído con las compañeras, intentando aprender y saber qué están haciendo. Es algo muy bonito [el trabajo en equipo] porque te va enseñando muchas cosas, te va abriendo tu mente y te va enseñando cosas que quieres hacer con la vida, además, te va dando la imaginación para saber cómo interpretar cada uno de los personajes. Y es bonito, porque eso del compañerismo... porque entre todas nos tenemos que apoyar, porque en eso se basa la obra de teatro, ¿no?

Urania-sesión 8

La imaginación se potencia en comunidad. Lecoq afirmaba que su pedagogía tenía un fin creador y no sanador. En esta experiencia, el trabajo se dirige a

⁴ Erato sufrió un accidente severo en el tren conocido como “la bestia”, mientras viajaba hacia Estados Unidos.

resolver desde la creación, creamos en conjunto, viendo y comentando lo que surge, aprendemos y con ello diseñamos nuevos caminos posibles para nuestras vidas. Es el aporte creativo de cada persona el que nos permite llegar a consensos grupales, a elaborar soluciones y a pensar cómo ponerlas en marcha.

5.1.4 Dimensiones del Teatro Aplicado en la expresión de emociones

El TA permite poner en palabras formas de violencia que muchas veces son difíciles de verbalizar. Al respecto, Euterpe expresó lo siguiente:

[El TA me sirvió] para poder expresar lo que es la discriminación, o tratos de homofobias de parte de las personas de dentro de la sociedad.

Euterpe-Sesión 8

Lograr conectar con el cuerpo y poner en palabras lo que muchas veces sentimos, pero no sabemos cómo expresar, es crucial si lo que se busca es emprender caminos hacia el cambio o la transformación. Aun cuando la sociedad se presente como algo rígido y permanente, siempre es posible generar cambios en conjunto si entre las personas logramos identificar y poner en palabras los principios que generan una problemática, en este caso, me refiero puntualmente a la discriminación.

5.1.5 Dimensiones del Teatro Aplicado en I* espectador*

Entre estas reflexiones sobre las experiencias vividas durante el taller, las participantes comentaron que sintieron mucho la ausencia de una muestra abierta con un público. Este tema abre una reflexión muy interesante, sobre si el TA necesariamente requiere cerrar o convivir con un público para ser efectivo, o si, por lo contrario —y como lo planteé en un principio en acuerdo con las participantes—, la experiencia del TA puede funcionar perfectamente en espacios cerrados sin perseguir montar un espectáculo como fin.

Existen muchas experiencias de TA sin público. *Mantle of the expert*, de Dorothy Heathcote, una experiencia que ya mencioné en este trabajo, es una de ellas. Sin embargo, coincido con las chicas en que, por los objetivos que persigue este tipo de proyectos, sí necesitan abrirse a un público, o al menos esa fase puede ser muy importante, porque como dice Talía, el TA no se estanca en la experiencia misma, sino que extiende puentes reflexivos, es decir, es un elemento pedagógico que moviliza y desarrolla conciencias desde un diálogo que no muere en la representación misma, sino que, como difusor de saberes, va más allá del espacio y tiempo de la representación.

...a través de nuestras acciones damos enseñanzas para poder combatir lo que es la transfobia y la discriminación, ¿no?, porque a través de las actividades, las acciones, junto con las máscaras, dejamos una enseñanza. Una enseñanza para que eso vaya disminuyendo con el paso del tiempo, o sea, dejamos un aprendizaje después de la actuación.

Talía-sesión 8

Éste es otro claro ejemplo de lo dicho:

Creo que lo llevaría a un quiosco, o una escuela, donde los niños vieran que la discriminación no es buena. Que estos ejercicios se practicaran en las universidades, ya que dejan mucha enseñanza, que ellos vean lo que es, que la discriminación y la homofobia no es buena, y los temas de sexualidad, creo que se puede trabajar con el teatro todo eso. Este teatro deja muchas experiencias, y hay muchas personas que nos identificamos con los personajes.

Calíope-sesión 8

Talía y Calíope exponen aquí un punto muy interesante a desarrollar: las premisas del taller dieron lugar a la creación de saberes colectivos para poder combatir la transfobia y la discriminación; como lo dice Talía textualmente, “dejamos una enseñanza”; esa enseñanza, ese compartir con el público al que se refiere, me permite pensar en los principios que Freire plantea cuando habla de una pedagogía emancipatoria. El diálogo que establece el TA, tanto de manera interna para quienes participan del taller como externa para aquell*s posibles espectador*s, se convierte en un elemento muy útil para explorar en proyectos encaminados a la emancipación.

5.1.6 Dimensiones del Teatro Aplicado en la transformación social

Para concluir con las reflexiones de esta sección, comparto una muestra de lo que intuyo como posibles indicios de aquello que perseguimos, tanto desde el TA como en una investigación participativa: el deseo de cambiar, de emprender caminos hacia la emancipación:

El taller me ayudó a ver esa parte que estaba en telarañas. El miedo de no poder decir “basta” es tremendo, es cabrón.

Urania-sesión 8

Es momento de decir ya, porque en la familia no se da eso, ¿no? Mi familia ahora me apoya en todo, pero sí ha habido discriminación [...]. ¿Hasta dónde nos ha llevado por no apoyar? Porque aprendemos y así apoyamos a los jóvenes, niños, en vez de estigmatizar, mejor poder ayudarles, porque es horrible, por permitir uno mismo les hace daño a sus hijos. Se empieza a disturbar [sic] la vida de cada ser humano, porque uno les ayuda a sus hijos y que no estén con malas compañías que los lleva al alcoholismo o drogas, los padres tendríamos que tener más educación.

Calíope-sesión 8

Aprender y agarrarnos de la mano, y decir vamos para adelante, luchar día a día. Tenernos en mente ser libres para hacer lo que sea, ser alguien en la vida.

Euterpe-sesión 8

Seguir echando ganas cuando yo no esté en la casa [se refiere a la casa Paola Buenrostro], me sirve para desenvolver y saber más sobre género, transfobia y si quisiera [ser] activista, tengo de dónde agarrarme, hacer conferencias, llevar pláticas, yo como soy de un pueblo donde existe mucho machismo, yo sé que hay muchas chicas en el clóset, pero me gustaría llevar talleres para que el machismo vaya reduciendo.

Talía-sesión 8

El TA es un acto político y así es posible percibirlo en los aportes de las participantes. En estos textos se evidencia una actitud, una intención, una inclinación de rebeldía a lo impuesto y una posición crítica frente a la realidad que toca.

Para Urania, la transformación comienza por vencer el miedo y aprender a frenar a l*s otr*s, a imponerse frente a las injusticias sociales. También parece ser el trasfondo del comentario de Calíope cuando dice: “es momento de decir ya”, percibo en ella un deseo de pasar a la acción, de dejar atrás el miedo. Las injusticias del pasado pueden superarse con despertar en un* mism* una conciencia sobre esa injusticia y desde allí “formar”, dar herramientas a l*s que llegan para que sepan imponerse ante esa injusticia. En estas ideas se esconde como telón de fondo ese “marco” que mencionábamos al hablar de Butler y la performatividad de género, la rebeldía a lo impuesto, a lo que erróneamente se considera natural, permite que el marco se mueva y que, con ello, la sociedad cambie en conjunto.

Las chicas no se victimizan, son conscientes del daño que padecen, pero no reniegan jamás de lo que son ni ruegan ser diferentes. No hay duda de que el problema está afuera, Calíope lo encuentra en los padres. Para ella, los padres deben recibir educación sobre diversidad sexogenérica y así, de esta manera, al entender la problemática, podrían ser una ayuda para sus hij*s.

Euterpe plantea la consigna “ser alguien en la vida”. Con ello se refiere claramente a ocupar un lugar reconocido dentro de la sociedad. Para las personas trans* de su estrato social, “ser alguien en la vida” en ese sentido resulta una quimera: sin apoyos familiares, sin ayudas del Gobierno, sin acceso al mercado laboral, las personas como Euterpe suelen perderse en sus intentos por ser “alguien en la vida”.

Como decía con anterioridad, el TA es un acto político, Talía siente que con lo vivido en las sesiones se siente más preparada para enfrentar la discriminación, se visualiza ella misma como una vocera que trabaja en los pueblos combatiendo el machismo. Este pensamiento concuerda con lo que plantea Freire cuando habla de emancipación: desarrollar una conciencia sobre la opresión y crear caminos para hacerla desaparecer.

5.2 Sección 2: reporte de resultados de acuerdo con los contenidos que emergieron del taller de teatro

La experiencia conjunta del taller de teatro y el propósito de trabajar en torno a la discriminación que enfrentan las personas trans* suscitó una variada gama de temáticas que sintetizan conceptualmente las experiencias vividas por las participantes.

En este sentido, agrupé esas temáticas en torno al concepto “dimensiones” con el fin de delimitar algunos campos que me permitieran analizar cómo se refleja la discriminación en las reflexiones que emergieron del grupo en cada una de esas dimensiones.

Tales dimensiones surgen, por tanto, de la experiencia vivida en el taller, concretamente, de las anécdotas que el teatro logró despertar en cada una de las participantes, y en el conjunto, a través del diálogo.

5.2.1 Dimensiones de la discriminación en lo espacial

Con “lo espacial” me refiero a las formas en que las personas experimentamos y nos relacionamos con los espacios físicos que nos rodean y también a las implicaciones sociales que estas relaciones suscitan; es decir, que la dimensión espacial contempla tanto el entorno en sí (como puede ser el espacio físico “casa”), pero también incluye las relaciones interpersonales, culturales y emocionales que se dan dentro de este espacio.

En la presente investigación, la escuela fue el primer espacio identificado por las participantes como prioritario para hablar de discriminación. Todas coincidieron en que la escuela fue una amenaza para sus vidas por la discriminación que sufrieron por parte de sus compañer*s de clases, pero también por parte de l*s maestr*s.

...desde que tengo uso de razón, siempre fui afeminado, afeminada... los compañeros se dieron cuenta y me discriminaban, me pusieron apodo, "ay, ahí viene la niña". Me pusieron "la niña". Cuando ya no quise ir a la secundaria, era porque me acosaban hasta mis propios prefectos.

Talía-sesión 3

La maestra también discrimina. Porque no sabe cómo manejar la situación.

Calíope-sesión 3

Calíope plantea un punto que se repite como queja y deseo de cambio en ellas: la formación del personal. Para ella, la maestra discrimina porque "no sabe cómo manejar la situación", es decir, no domina el tema y, por tanto, los prejuicios se le interponen y termina por ser ella quien estigmatiza también. Euterpe coincide con Calíope y concluye que debe exigirse responsabilidad a los maestr*s, que est*s deben tomar cursos y además no perder de vista y actuar frente a los casos de *bullying*:

...yo creo que todos los maestros deberían hacer cursos y estar capacitados en psicología, y poder hablarlo con el alumno y luego con los papás. Pero también estar atento al bullying.

Euterpe-sesión 3

En la escuela, la violencia se agudiza en los espacios privados. Urania reacciona a la interpretación que acaban de realizar las compañeras, sobre un*s niñ*s que acosan a otr* dentro del aula, argumentando que el sufrimiento es mayor en los baños:

En la escuela tuve conflictos con los chamacos, sí tuve bullying de chamacos, en el baño. Siempre lo tuve, en el baño y me acuerdo de cómo me encerraron en una cisterna, eso me acuerdo muy bien, por eso yo casi no saco eso, no, yo no saco eso. Yo nunca contaba eso, siempre me guardaba todo...

La escuela es un espacio que condena las divergencias sexogénicas. En el caso de las participantes, la mayoría han retomado sus estudios de primaria y secundaria ahora que viven en la casa hogar. Todas se vieron obligadas a abandonar sus estudios en la infancia, por múltiples causas, claro está, pero lo cierto es que ninguna encontró contención en los espacios educativos para poder seguir adelante con sus estudios.

Cualquier espacio, público o privado, puede ser una amenaza para las personas trans*. Las participantes reportaron discriminación en los mercados, hospitales, antros, el transporte público...

La violencia se ejerce desde las miradas y comentarios despectivos hasta el hostigamiento verbal y físico.

Muchas veces, vamos a entrar a una tienda o un comercio, y tú llegas muy amablemente y se refieren con el pronombre "él", y igual, te está discriminando. Yo creo que todos somos iguales entre todos, pero muchas veces nos fijamos por la apariencia.

La apariencia puede intensificar la discriminación. En el caso de las personas trans*, cuanto más cercana sea su apariencia al imaginario que socialmente se relaciona con su género, es decir, aquel que cumple con todos los requisitos hegemónicos de apariencia, más chances tendrán de pasar desapercibidas.

El problema surge cuando "se les nota", es decir, cuando su expresión de género no se ajusta a la norma. Ello provocará miradas descalificadoras, pero también la exclusión de estos espacios, donde además experimentan inseguridad y vulnerabilidad. Después de vivir un acto de discriminación, es muy factible que se planteen seriamente si deberían regresar en otra ocasión o, por lo contrario, salvaguardarse y no regresar jamás.

Empiezan a dudar, porque uno va a divertirse y que si es mujer, hombre o demonio. ¡Qué chingado les importa!, desde ahí empieza, y ya cuando la amiguita le dice a la otra “es hombre”.

Clío-sesión 3

Yo me he encontrado en los hospitales, me he encontrado con personas muy pedantes, muy tontas, muy ignorantes. Te ven vestida de mujer y “señor”, “señor”, te tratan como “él”.

Clío-sesión 3

El maltrato y la discriminación en las instituciones de la salud es notablemente alto. La situación que comenta Clío es habitual entre las mujeres trans*; aun cuando su apariencia es claramente la de una mujer, el personal de la salud opta por dirigirse a la persona en masculino, negando su identidad. Clío propone una solución para este problema que coincide con lo que decía Calíope acerca de su maestra: formar, sensibilizar para que las personas que trabajan en el sector salud tengan las herramientas necesarias para relacionarse con las personas trans*.

Pero eso también me ayuda para fortalecerme mejor, y en lo que yo he ayudado, he hablado con los directores para que se les dé ese curso de sensibilidad y lo logramos. Esto ocurre por ignorancia y el pendejismo también.

Clío-sesión 3

En resumidas cuentas, el reclamo recae en que todas las personas tenemos los mismos derechos de hacer uso de los diferentes espacios tanto físicos como sociales. Las personas trans*, al ser excluidas, pierden posibilidades de tejer redes sociales y comunitarias saludables, especialmente en estos espacios donde la discriminación es sistémica y generalizada. De este modo, pierden oportunidades para construir relaciones significativas con personas de otros entornos y tienden a quedarse fuera de eventos sociales y culturales.

Como lo señala Melpómene al ser cuestionada sobre su sentir a partir de una situación que acababan de interpretar sus compañeras sobre un acto de discriminación en un antro:

*Salir de fiesta debería ser así, sin discriminación, sería bailar, disfrutar,
pasarla bien, yo estoy en lo mío.*

Melpómene-sesión 4

5.2.2 Dimensiones de la discriminación en lo temporal

Esta categoría se refiere a la forma en que la discriminación hacia las personas trans* ha cambiado a lo largo del tiempo. Como hemos visto en el capítulo 2, las luchas por el reconocimiento de la diversidad sexogenérica, los avances en materia de identidad, las políticas de apertura y de inclusión por parte de gobiernos e instituciones ha provocado que la discriminación hacia las personas trans* haya mermado, o al menos, tomado formas diferentes.

Dice Calíope:

*Ahora ya todo cambió, nosotras somos las que hemos sufrido. Ya tenemos
derechos que nos avalan.*

Calíope-sesión 1

La historia de la patologización de la transexualidad tuvo efectos devastadores en la vida de las personas trans*. La reciente despatologización acompaña a estos aires de cambio que tanto ha anhelado la comunidad. Pero hasta no hace mucho, el mundo se presentaba mucho más hostil; “nosotras somos las que hemos sufrido”, dice Calíope, refiriéndose a un mundo donde los derechos humanos para las personas trans* eran inexistentes, donde no había ningún tipo de contención por parte del Gobierno para levantar denuncias de

discriminación o transfobia, y los abusos e incluso transfeminicidios, como hemos visto, quedaban en el vacío o el abandono.

“Ya tenemos derechos que nos avalan”, y cierto es. La discriminación hacia las personas trans* en la actualidad encuentra sus límites en dependencias que castigan con multas y penas de cárcel a quienes osen violar sus derechos. Según las participantes, el mundo que les rodea es prometedor, al menos para las más jóvenes, según ellas, estas chicas lo tendrán más fácil porque ellas ya han hecho la labor de exigir justicia.

Me he admirado yo ahora de la sociedad, de las personas a nivel mundial, que ahora ya no les va a costar mucho a las chicas trans ser aceptadas, bueno, gracias a nosotras, las que hemos sufrido, las que hemos abierto el camino. Poco a poco, sí, porque ahora te puedes cambiar el nombre, el género, antes no. Yo veo ahora cómo los padres les ponen vestido, y aceptan a los niños y las niñas.*

Calíope-sesión 1

Los cambios en la sociedad repercuten en las familias. Según las participantes, los padres de ahora ya no se comportan como los de antes. Existen centros de atención, organizaciones de la sociedad civil que trabajan para apoyar a las familias con integrantes trans*, como la Asociación por las Infancias Trans, que he mencionado anteriormente.

Ah, no, porque no, en esos casos ya las chicas de ahora son apoyadas por sus padres, ya estamos en el siglo XXI y ya los padres que son muy intelectuales, y en mi generación me acuerdo que si alguien... si eras homosexual, te llevaban con el psicólogo, quería decir que estabas loco, ¿no?, y los papás no aceptaban eso, por el machismo que había antes.

Talía-sesión 1

Con todo esto, las participantes son conscientes de que aún queda un camino largo por recorrer. Las nuevas generaciones tienen leyes que protegen sus derechos, sin embargo, es en la sociedad donde no encuentran respaldo, y el

día a día se ve afectado porque el ser trans* todavía es sinónimo de enfermedad. Como señala Terpsícore, las personas “tienen la cabeza tapada”, existe mucha desinformación y muchos desencuentros en la sociedad sobre lo trans*.

Erróneamente, tienen la cabeza un poco tapada [refiriéndose a la sociedad] y no se dan cuenta que unos genitales no definen tu género, o sea, el género es el que tú proyectas, con el cual tú te sientes a gusto. Pero, desgraciadamente, por ejemplo, con nuestros padres, vienen de un tiempo más atrás donde, pues, ser gay, ser trans, ser travesti, ser todo ese tipo de cosas estaba mal visto, ¿no? Entonces, afortunadamente, está avanzando nuestra sociedad... a pasos lentos, no como quisiéramos, pero todavía hay gente que se queda siendo con mente rupestre.

Terpsícore-sesión 1

5.2.3 Dimensiones de la discriminación en lo afectivo

Con “lo afectivo” me refiero a los sentimientos que tenemos por nuestros afectos más cercanos que, en general, aunque puede variar según la experiencia y situación individual, se corresponde con los miembros de nuestra familia, los amigos y las parejas. Estos vínculos suelen ser fuertes y duraderos a lo largo de la vida, por lo que influyen profundamente en la salud emocional y el bienestar de la persona.

Las anécdotas recogidas y las interpretaciones que las participantes han realizado en el taller de teatro en relación con la familia evidencian cómo los vínculos que se tejieron en este primer grupo de socialización han sido un fracaso rotundo para cada una de ellas. El testimonio de Calíope manifiesta un desencuentro irreconciliable entre su identidad trans* y la cultura imperante.

A mí mis papás desde que supieron que yo era trans, que me puse un vestido por ahí, ¡ay, no!, a mí me despacharon para otro lado, y me distanciaron de mi familia y de todo, porque pensaron que les iba a pegar una enfermedad a mis hermanos. No fue como que “Ay, sí, Calíope, te vamos*

*a aceptar como chica, y te vamos a poner colitas y gomita”, y no, a mí fue:
“Te vistes de hombre”...*

Calíope-sesión 7

Cuando le toca actuar, Calíope representa a una madre que abandona en la calle a su hijo por ser gay, su cuerpo está tenso y el personaje que creó no causa risa, la máscara que lleva, que en otras escenas se mostraba divertida, ahora se ve insegura, como indecisa y frustrada por lo que le toca hacer.

Luego, Calíope, al finalizar la escena, cuenta al grupo su experiencia de vida:

Me fue gustando la atracción de los hombres y fui cambiando mis actitudes, mis conocimientos fueron cambiando hasta llegar a una etapa en la que mi papá se dio cuenta, pues, a los 12 años ellos me alejaron de ellos, yo vivía en un cuartito que alquilaba a una señora, ¡con 12 años! [...], su religión no les permite [refiriéndose a sus padres] tener un homosexual en su casa, pero yo era su hija, eso es lo que yo no entendía...

Calíope-sesión 7

Salvo Euterpe, las demás fueron rechazadas y abandonadas por su familias cuando eran niñas. Calíope describe su abandono de esta manera:

Calíope: Mi mamá era tan ignorante que no sabía a lo que se estaba metiendo, porque ella quería una familia bien, una familia bonita. Porque ella me lo dijo el día que me fue a dejar: “Yo quería una familia bien. A mí me duele muchísimo dejarte aquí”. “Pero me estás abandonando, má, me estás abandonando, me estás botando como a un perro, me estás dejando sola, ¿qué voy a hacer de mi vida?”. Entonces, para mí fue algo importante, fue algo doloroso, porque fue mi madre, me lo demostró mi mamá, no fue que yo me alejé de ella porque yo me comportaba mal, no, sino porque yo quería ser mujer. Porque yo quería ser Calíope, porque yo quería vestirme diferente, yo quería vestirme como todas las personas se visten, no quería seguir vistiéndome con sábanas, con toga, con chal...

Talía: Ya querías ser tú.

Calíope: Quería ser yo.

Calíope/Talía-sesión 7

El fracaso en el vínculo con la familia sienta bases inestables que luego tienden a quebrantar las experiencias con otras personas en distintas etapas de la vida. En el caso de Calíope, después de que sus padres la expulsaran de su casa, con 12 años, se vio obligada a emprender su propio camino, pero sin apoyos y sin recursos, y llena de contradicciones sobre su propia identidad y su experiencia con el mundo, todo lo que vino después fueron heridas aún más grandes que el abandono de sus padres.

...porque nunca tuve una oportunidad, nunca fui tomada en cuenta, nunca eso de que “ten, hijo, un bocado de comida”. A pesar de todo eso, siempre he seguido sufriendo y lo que me trajo todo eso, ahora entiendo por qué volví, por qué me entregué a las drogas y al alcohol, porque todo eso me aterrorizó, porque todo eso, mi soledad, porque todo eso, me frustró y decidí como dejarme morir, como dejarme tirada al abandono, dejarme... No les miento, compañeras y Matías, yo cuando llegué a la Ciudad de México y estaba trabajando súper bien y todo, me iba súper bien. Pero después, cuando yo entré a las drogas y al alcohol, mi casa, mi cuarto, mi situación, si no hubiera llegado la persona que me ayudó a mí a levantarme, a medio levantarme, yo ya no hubiera ni estado aquí. Yo le hablo a una Calíope, “tú tienes que ser fuerte, Calíope”. Yo vivía en la putrefacción, yo vivía en la suciedad, yo me ponía bolsas del suelo, agarraba bolsas del suelo, y pues la verdad de las cosas, las personas como mi familia, yo digo de que pues, yo los amo, yo los adoro, los quiero con toda mi alma, pero la verdad es que yo ahora, no me importa que me acepten o no me acepten.

Calíope-sesión 7

El abandono y desprecio por parte del círculo familiar, además de generar sentimientos de soledad e inseguridad, las expone al estrés, la ansiedad, la depresión, la baja autoestima. Durante el tiempo que pasé en la casa, todas ellas asistían a sesiones de alcohólicos anónimos y narcóticos anónimos para luchar contra sus adicciones. Comparto el comentario de Terpsícore al respecto:

Entonces eso es lo que nos orilla a agarrar las drogas, a agarrar el vicio, a orillarnos a la prostitución, a arriesgarnos a andar afuera, y como dice Clío, a

ser víctima de trata de blancas, como lo fui yo. Entonces, es todo porque los padres no tienen esa aceptación y respeto de tu género.

Es una impotencia. Desgraciadamente, nuestros padres, lamentablemente por personas como esas habemos mujeres trans en la calle.

Terpsícore-sesión 7

Las participantes reportaron casos de violencia extrema contra sus cuerpos. Los padres de Calíope, Urania, Terpsícore o los hermanos de Kenya Cuevas recurrieron a todo tipo de vejaciones como muestra de rechazo a sus identidades. Comparto algunos de los relatos sobre este tipo de violencia.

Mi papá, pues me metió, me hizo pasar por tizones calientes, me daba con látigos mojados, me pegaba con lo que agarrara. No era un regaño, nunca era un regaño: “estate quieto, pórtate bien”, no. Sin embargo, pues todo fue agresión, todo fue con algo, si había una silla, mi papá me la tiraba, si había un cuenco con agua caliente, mi mamá me lo tiraba.

Calíope-sesión 7

Hay cicatrices que yo tengo en mi cuerpo y son esas cicatrices que mi mamá me daba, pero yo no entendía por qué.

A mí me llegó mi mamá, hay veces en las que hablo de mi niñez, no lo relato mucho. De quemarte los pies, de quemarte las manos, esas cicatrices que tengo en las manos, mi mamá me lo hizo, lo de la frente, mi mamá me lo hizo.

...cuando yo entraba al baño, siempre me decía mi mamá: “alza la tapa, o échale cloro”, eso ya es discriminación.

Urania-sesión 7

Como el personaje de las máscaras, en mi caso, pues mi papá nunca me quiso, porque desde muy niña yo ya tenía muy bien definido lo que era. Entonces ya llegábamos al punto de los golpes, de los gritos, o sea, yo ya me agarraba a los golpes con mi papá.

Terpsícore-sesión 7

Pero de mis hermanos, que era la convivencia diaria, era de donde venía la violencia, y mis hermanos siendo personas ya adultas, o sea, yo siendo una niña y ellos ya adultos con hijos, con esposas, y que al final del día pues los dos hombres que me tocaron como hermanos, pues eran los machos de la casa. Entonces, cuando estaban en la casa y yo caminaba o quería jugar con una muñeca o cosas así, que yo no entendía tampoco qué pasaba por mí, porque yo no entendía porque me gustan las muñecas, yo no entendía por qué me gustaban los niños, sin embargo, era algo que yo no podía decir, porque entonces era violentada físicamente, era el castigo, era “pinche puto”, y tómale, y eso, “camina bien, hijo de tu pinche madre”.

Entrevista Kenya Cuevas-14-11-21

La violencia y discriminación constante que sufren en los hogares las arrojó a la calle a muy temprana edad. El caso se repite en cada una de ellas. La falta de oportunidades las conduce al trabajo sexual siendo niñas, y luego, inevitablemente, llegan las drogas y en muchos casos la cárcel.

Yo así fui creciendo, así fui creciendo poco a poco, yo me salí de mi casa a la edad de 11 años. Ahí, en Chiapas, agarré el camión, yo estaba chamaco, pero la verdad me tuve que meter con una trans, yo no sabía qué era una trans*. Yo ahora me percibo como mujer. Yo desde chiquito sabía que yo era, primero gay, cuando caigo al tutelar caigo como gay, pero en ese transcurso me empiezo a desenvolver, empiezo a cambiar. Salgo a los 12 años, porque no tardé mucho en el tutelar, en ese transcurso que salgo me voy a trabajar a Coatzacoalcos, allí, es un bar... es un prostíbulo, que todavía existe, y ahí trabajan puras chicas trans, ahí empecé a arreglarme, a vestirme, como que*

ahí me dejé crecer mi cabellito, a los 12 años empecé a trabajar ahí en ese negocio, yo trabajaba de 10 a 7 a. m., ahí comía, ahí dormía, ahí tenía mi cuarto, ahí empecé a desenvolverme, todo, ¿no? Yo no sabía el porqué.

Urania-sesión 7

Cuando yo cumpla 9 años. Yo lo que hice fue salirme de la casa, yo lo que quería era salir de la violencia y cuando salgo, a la primera que conozco fue una mujer trans que yo no sabía que era una mujer trans*, pero me identifiqué, dije “ay, yo quiero ser así”, y le pedí que me arreglara y que me ayudara a verme bien. Lo único que me dijo fue: “Ponte a trabajar, háblale a los carros, te van a llevar a un hotel”, y pues lo hice.*

Entrevista Kenya Cuevas-14-11-21

Pues fíjate que me largué porque la verdad de las cosas no quisieron aceptarme, y no es aceptación, fue crueldad, no lo llamo aceptación, porque ni los animales desechan a sus crías, ¿me entiendes? Fue ignorancia, aparte de su religión.

Calíope-sesión 7

Como lo expresa Terpsícore, aun cuando son ellas las que deciden marcharse de los hogares para no regresar jamás, existe una falta muy grave para con las personas trans* que se gesta en el primer núcleo social y que indefectiblemente condiciona el resto de sus vidas.

Yo soy la que tomó la decisión de salir, pero si mi padre me hubiera aceptado como yo era desde muy pequeña y hubiera apoyado mi decisión de querer salir al mundo y desmontarle al mundo que soy una mujer como cualquiera, pues siento que no me hubieran pasado ciertas cosas, porque hubiera tenido más comunicación familiar.

Terpsícore-sesión 7

5.2.4 Dimensiones de la discriminación en lo simbólico

Esta categoría se refiere al orden simbólico sobre lo que se considera una norma estructural de la sociedad, me refiero a aquella que se basa en la idea de que solo existe una división posible de los sexos, que es binaria, y que basándose en características estructurales y funcionales de l*s cuerp*s, divide a la sociedad entre machos y hembras.

Existe un desprecio, como hemos visto en la dimensión espacial, hacia toda persona que por sus características físicas no entre en la norma, pero además, las mujeres trans* reportan que el daño hacia su persona se ejerce desde lo que Wittig planteaba como heterosexualidad obligatoria, que implica que lo normal en una sociedad es que estos sexos, el masculino y el femenino, deben ser los únicos que se unan sexual y socialmente. Esto puede resultar paradójico, porque muchas de ellas son heterosexuales, pero al ser trans*, no existe un reconocimiento legítimo de su género y, por tanto, desde esta perspectiva, son consideradas anormales o enfermas. Pongo como ejemplo la experiencia de Clío:

Los hombres por un lado te dicen “puto” cuando están con sus amigos, pero luego, cuando están solos, te tratan bien, te preguntan cómo estás y cómo te llamas, y esto tocándose el huevo y el pito... “más puto eres tú por andarme buscando”.

Clío-sesión 7

La heterosexualidad obligatoria oprime la libertad en las relaciones y, como en este caso, excluye a las personas que no encajan en esta construcción social. Los hombres del ejemplo de Clío, que se auto perciben como cis heterosexuales, también están atravesados por la norma, y si intentan transgredirla, corren el riesgo de ser enjuiciados, por esto, muchas de las relaciones sexoafectivas que reportaron las participantes no suelen traspasar el espacio privado.

Como hemos visto con la intersexualidad, donde a través de una intervención quirúrgica l* médic* decide el género para l* recién nacid*, o también con la designación de género por la que tod*s pasamos al momento de nacer, el simbolismo del género binario y la construcción social que se desencadena a partir de él afecta el desarrollo libre y seguro de las personas trans*. Comparto las ideas de las participantes acerca de este tema:

Hay personas que te definen. Si tienes pene, dicen que eres varón, te definen los doctores, pero no saben la identidad de uno. Yo siempre fui mujer, pero mis padres me inculcaron que fuera hombre. Nacimos en un sexo, pero nuestra identidad de género es femenino. Siempre fue así. Tener un pene o vagina no define lo que tú sientes.

Calíope-sesión 7

Yo creo que es la que vamos aprendiendo, nacemos sin ese morbo, sin ser discriminadores, sin ser machistas, y esta construcción es la que nos lleva a ese punto, a tener que dividir en dos: o eres hombre o son mujeres. No hay más.

Erato-sesión 7

Yo me abrí con mis papás, primero dije que era gay, yo no quería tener una familia con una mujer. Mi papá quiso que yo jugara al fútbol, solo jugué una vez. Siempre andaba con mis primas y la bola de niñas, yo prefería las muñecas. Mis papás siempre supieron eso. En el kínder nos dieron plastilina para hacer lo que quisiéramos, yo me hice uñas con la plastilina. A mis papás les costó aceptarlo, pero ya lo sabían de antes de que yo saliera del clóset.

Melpómene-sesión 7

Bueno, eso viene desde que nosotras nacemos, viene de una violencia que nosotras no sabemos, ¿te digo por qué?, porque los doctores son los que nos ponen una etiqueta a nosotros, ¿me entiendes?, el doctor es el que elige el pues cómo nace, obviamente trae sus genitales de hombre, trae sus genitales de mujer, y es el doctor el que pone la etiqueta, el que dice "nació

un varón", entonces los padres desde ese momento agarran y dicen: "tengo un hijo varón", pero sin embargo, no saben qué es lo que uno va a elegir en el proceso de crecimiento. ¿Me entiendes?

Terpsícore-sesión 7

A modo de cierre, comparto las reflexiones de Euterpe que considero coinciden con el planteamiento que realiza Silvia Di Segni (2013) al expresar que la diversidad sexogénérica podría ser una representación positiva de lo que no cabe en la norma, pero que más allá de ver el aporte significativo para la sociedad, lejos de sentir a la diversidad como una genialidad, la norma es patologizar, castigar y discriminar:

Mucha gente nos envidia porque nosotras tenemos como una esencia y algo en particular que ellos no pueden hacer, tan solo, por ejemplo, en nuestro caso, el decidir crear esa transición y decidir transformar y expresar lo que somos y lo que sentimos es algo que mucha gente no logra hacer, ¿no?, porque realmente viene de las creencias que nos dan de la educación en casa, porque muchas veces uno que es médico sueña con que su hijo también sea médico y se involucre en el medio. Entonces, desde ahí empiezan a marcar como esa parte de que tú tienes que hacer eso y hacer lo que yo te digo, y nosotras rompemos todos esos estereotipos; decidimos tomar y hacer nuestra transición y yo creo que es de lo que poco se atreven, ¿no? Realmente a expresar y hacer lo que realmente les gusta. Nosotras hacemos cosas diferentes a los demás, a veces a vestirnos de manera diferente, imponer modas, arreglarnos en exageración, la mayoría de las personas transgénero tendemos a maquillarnos, tendemos más a llamar más la atención, y por ejemplo, una mujer que es más ama de casa o así, pues se queda con su marido, lo siente seguro, pero algo así como que también no se arregla, ya no es tan [...] y nosotras como que no, siempre andamos en constantes cambios.



DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En este trabajo sistematicé una experiencia educativa desde el Teatro Aplicado utilizando las propuestas pedagógicas de Jacques Lecoq, en particular, el uso que hace el maestro de las máscaras de la comedia, con el fin de probar su aporte reflexivo en torno a la discriminación que experimenta un grupo de mujeres trans*, todas ellas residentes de una casa hogar en la Ciudad de México.

Al igual que en el capítulo anterior, expondré las discusiones y conclusiones en dos líneas de pensamiento. Por un lado, hablaré de la forma del taller de teatro desarrollado y de su eficacia como herramienta para suscitar reflexiones en las personas que insten al cambio y la transformación; y por el otro, de los contenidos que el taller despertó y cómo estos resultan ser materia útil para repensar las lógicas que estructuran nuestra sociedad, de manera que cada día nos acerquemos a modelos más incluyentes, libres y seguros para todas, todos y todes.

Sobre la forma

Como vimos en el capítulo 1, el Teatro Aplicado reúne un amplio abanico de prácticas que tienen en común la intención de generar un cambio en las personas y, con ello, transformar la sociedad. Mi aporte a este campo de investigación radica en la introducción de una técnica en particular, la del Teatro del Cuerpo; esto con el fin de expandir las posibilidades de juego del Teatro Aplicado y, por otro lado, en conjunto con las participantes del taller trabajamos esta propuesta con el propósito de incidir de manera novedosa en los proyectos que buscan el cambio social teniendo como sustento las pedagogías emancipatorias.

Después de haber realizado y analizado la experiencia, concluyo que esta investigación, en primera instancia, sirve para generar un antecedente y continuar la exploración alrededor de una nueva vertiente para el Teatro Aplicado que llamo *Teatro Físico Aplicado* (TFA).

Esta variante, al igual que cualquiera de las otras, también tiene como finalidad el cambio social y la transformación, pero con la particularidad de que el motor de búsqueda, en este caso, no surge de la palabra, o mejor dicho, de un razonamiento lógico de la problemática, sino que se construye conocimiento a partir del trabajo con l* cuerp* y la anécdota, utilizando las máscaras de la comedia como soporte para la creación.

En un sentido general, el TFA demostró ser efectivo para estimular el relato de anécdotas en las participantes y para crear atmósferas de intercambio de ideas, sentires y propuestas de transformación.

El TFA apela a la participación del* cuerp* y lo incorpora en su totalidad, porque todas las formas son necesarias para este teatro, y en tal sentido, se convierte en una herramienta poderosa para reflexionar sobre temas que giran en torno a aquello que define a un hombre o a una mujer y a las formas que tendrían que tener esos cuerp*s para encajar en cada una de esas categorías.

Además, el TFA, al nutrirse de la multiplicidad de formas y volúmenes de l*s cuerp*s, estimula una conciencia sobre lo importante que es valorar y apreciar a l*s cuerp*s de la manera que son. Este último punto puede ser un tema a seguir explorando en futuras investigaciones, al ser el TFA una herramienta en la que l* cuerp* y sus formas son eje central para la creación; por ejemplo, siguiendo a Lecoq y su idea de que la naturaleza es un hecho que no debe someterse a un condicional, podría desarrollarse un nuevo taller para trabajar la opresión sobre l*s cuerp*s y la insistencia que prevalece en la sociedad actual

por dar más valor solo a aquell*s cuerp*s que responden a una forma hegemónica, que paradójicamente son muy poc*s, si no es que inexistentes.

La estructura conseguida con el taller permitió que las sesiones alcanzaran un orden que le dio formalidad al proyecto. Si bien, como hemos visto, la intención siempre estuvo enfocada en responder a los emergentes y conducir la experiencia en consonancia con lo que estuviera pasando en el momento, también hemos requerido de una estructura para no perder de vista el objetivo. Este punto es muy importante para responder a la duda que pueda surgir sobre cómo llevar a cabo un plan si, al parecer, no hay uno.

El plan es confiar en que un* tiene los conocimientos de la técnica y en que las personas con las que se trabaja tienen mucho que aportar, y que, como lo plantea Freinet, no llegan vacías al encuentro, por lo contrario, traen un cúmulo de conocimientos y experiencias que integran el material que nutre su tendencia creadora. La persona que lleve adelante el taller tiene que agudizar sus sentidos para que, como lo señalaba Lecoq, observando y aceptando lo que pasa en el campo, comprenda por dónde seguir para despertar la poética de la vida.

Este proyecto es apenas un primer paso en el que intentamos, en conjunto, gracias a la metodología participativa, desarrollar una estructura sólida. Sin embargo, y más allá de que los contenidos que despertó el taller superan las expectativas, desde la forma, existe aún un número de elementos que deben ser revisados para futuras incursiones.

Por un lado, el tiempo ha sido un factor que por momentos se convirtió en una dificultad para el desarrollo del trabajo. Considero que el TFA necesita desarrollarse en un periodo más amplio del que dispuse en esta investigación.

Esto se debe a que el código al que invita la técnica de Lecoq necesita, en primera instancia, olvidar concepciones estereotipadas de lo que es hacer teatro. La tendencia de las participantes al principio fue la de acomodarse a lugares comunes de la actuación, a un teatro hecho desde el intelecto, razonando los temas y explorándolos desde el diálogo y, por lo general, cayendo en lugares comunes, en *zonas de confort*. Llevó un tiempo considerable alejarlas de esa tendencia y dar a entender esta técnica que parte de la somatización.

Otro de los factores que influyeron en el desarrollo y el éxito de la propuesta es la permanencia de las participantes. Si bien, como expliqué, cada vez que se sumaba alguna persona al taller hacíamos un alto y dábamos información clara de los motivos de la investigación y los objetivos del taller, es menester encontrar un grupo que esté comprometido con la experiencia y que permanezca unido durante todo el proceso.

Como adelanté en los resultados, esta experiencia sí debería contar con una muestra abierta al público, esto con el fin de proyectar los mensajes en otr*s, extender la reflexión más allá de la experiencia misma y permitir que haya un intercambio con un público que pueda participar de forma activa en esa reflexión para que el deseo de transformación alcance a más personas.

Para Lecoq, la permanencia es un ideal que no es propio de lo humano, es decir, no existen los universales y, por tanto, no podemos hablar de estructuras o estados del ser que se mantengan de manera permanente. Sin embargo, sí podemos construir a partir de esos ideales, direccionarnos, mantenernos en un proceso de búsqueda constante.

Es importante observar esta premisa, ya que de ella depende en parte el éxito del resultado. Cada grupo trae consigo un sinfín de anécdotas nuevas, por lo que, cada vez que se genere un campo, es imprescindible confiar en que lo que

pasará allí será único y revelador, en el sentido de que gracias a la creatividad comunitaria, algo nuevo aparecerá, algo liberador.

Sobre el contenido

En relación con los temas suscitados durante las sesiones, las personas trans*, aun con todos los avances que existen en materia de derechos humanos y protecciones ante la ley, son víctimas de discriminación sistémica que, si bien estará influida por el nivel socioeconómico al que pertenezcan y otros indicadores, recae principalmente en el odio que despiertan en la sociedad por su condición de género.

La familia ha sido un factor muy negativo en el desarrollo de la identidad de las participantes. En todos los casos, los familiares no han sido un apoyo emocional, financiero ni físico para los momentos difíciles que les han tocado vivir.

Por supuesto, la familia compone el primer círculo importante para una persona. Para Berger y Luckmann (1966), es en el ambiente familiar donde la persona desarrolla en gran parte su identidad y su personalidad. Para estos autores, durante este periodo que llaman *socialización primaria*, la persona aprende valores, creencias y a cómo relacionarse con otras personas. El rol de la familia es fundamental, porque de ella depende la forma en que será interpretado el mundo circundante.

Para las participantes, estos entornos no han sido ni seguros ni propicios para el desarrollo de redes de apoyo, de amor y compañía. La discriminación y el rechazo que sufrieron en estos entornos en un periodo crítico para el desarrollo de la identidad, generó en ellas un dolor tan grande, que las ha acompañado cada día de sus vidas.

Lo hemos visto también en la escuela o incluso en una tienda. Los espacios donde se gestan relaciones interpersonales se desmoronan delante de los ojos de las personas trans* por no cumplir con la norma, por no responder a patrones hegemónicos.

Esta situación podría ser revertida con el tiempo si la escuela adoptara un enfoque más diverso en los procesos de formación de las personas, si estos temas estuvieran presentes y ocuparan un lugar central en sus programas y en la formación de sus maestr*s. Poco a poco, aprenderíamos a convivir con otras realidades, a entenderlas como una parte más del hecho humano. Y esto fácilmente se traspolaría a otros espacios institucionales; si la escuela formara seres menos rígidos y más abiertos, habría más posibilidades de que en los hospitales y en los gobiernos, por ejemplo, nos encontráramos con personas menos rígidas y más abiertas.

Con base en lo experimentado en este taller, considero que es muy importante reflexionar sobre la urgencia de desarrollar un programa de *Educación Sexual Integral (ESI)* serio y completo para el entorno educativo formal. Los problemas de discriminación de la población LGBT+ no son aislados ni deben ser resueltos por cuenta del colectivo. La discriminación que enfrentan las personas LGBT+ es una muestra más de la rigidez con la que pretendemos desarrollar nuestras vidas como personas, sin dar lugar a voces que provengan de una realidad que se extienda más allá de una realidad heteronormativa y patriarcal.

Con la ESI, la comunidad estudiantil tendría la oportunidad de, entre otras cosas, analizar a fondo cómo son las estructuras que creamos para vivir, y qué tanto de natural hay en ellas; replantear al condicionante que a través del tiempo insiste en perfilarnos solo en dos categorías posibles: *hombre o mujer*, y abrirse a otras realidades, que por muchos motivos ya no pueden contenerse y cada vez se hacen con más espacios en la sociedad.

Por último, este taller es una herramienta que busca abonar a la pedagogía emancipatoria, una experiencia que, como vimos, coadyuvó a que un grupo de mujeres trans*, desde un espacio de trabajo participativo, diseñaran sus propios caminos para la transformación de sus vidas o al menos crearan un conocimiento colectivo para hacer frente a la discriminación, sin embargo, considero que el alcance de esta metodología tiene un potencial para escalar a otros entornos y otras realidades.

Pensando en esta intención de cambio y transformación, considero que el teatro, y en este caso, el Teatro Físico Aplicado, puede ser una herramienta que desde lo pedagógico abone significativamente en la formación de las personas de todo tipo, porque a través de esta manera de formarse se nos invita siempre a echar un ojo crítico al proceso mismo de formación, a descubrir la importancia de no dar todo por sentado en esta vida y a aprender que desde nuestra individualidad es mucho lo que podemos aportar al conjunto para así, enfrentar y ponerle fin a las injusticias utilizando el arma más poderosa: el arte.



REFERENCIAS

- Ackroyd, J. (2000). Applied Theatre: problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 1.
- Alcántara, E. (2019). Intersexualidad. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. 2). CIEG-UNAM.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa; fundamentos y metodología* (pp. 41-63). Paidós-Educador.
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/r3.html>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Frontera Sur.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Anchor.
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido*. De la Flor.
- Brecht, B. (2012). *Teatro completo* (3a. Ed.). Cátedra.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistema de la psicología*. Prentice Hall.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cervantes Medina, J. C. (2018). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis*. CNDH.
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/34_DH-TRANS-TRANSEX-TRAVES.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*.
<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017, 16 de mayo). *Aceptemos la diversidad y protejamos a niñas/os/es y adolescentes trans y de género diverso*. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2017/061.asp>

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s. f.). *Ficha Temática. Orientación sexual, características sexuales e identidad y expresión de género*. http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_LGBTI.pdf
- De Miguel, M. (1990). La investigación en la acción: un paradigma para el trabajo social. En R. Martín y G. Pérez (Eds.), *Investigación en Animación Sociocultural* (pp. 75-89). UNED.
- Dekker, R. M. y Van de Pol, L. (2006). *La doncella quiso ser marinero: travestismo femenino en Europa (siglos XVII-XVIII)*. Siglo XXI.
- Diez, J. (2011). La trayectoria política del movimiento Lésbico-Gay en México. *Estudios Sociológicos*, XXIX(86), 687-712.
- Di Segni, S. (2013). *Sexualidades: tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Fondo de Cultura Económica.
- EFE (2022, 1 de junio). Coronavirus dispara la violencia y desigualdad en trabajadoras sexuales mexicanas. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/cdmx/2022/06/01/coronavirus-dispara-la-violencia-y-desigualdad-en-trabajadoras-sexuales-mexicanas/>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103&lng=es&tlng=es
- Fernández García, J. (2022, 28 de noviembre). Ser mujer trans: adversidad y resiliencia con Kenya Cuevas. *Más allá del rosa*. https://www.youtube.com/watch?v=x4Vb7jz_47E&t=4830s
- Florencio, F. (2016). *TRANS*. https://www.youtube.com/watch?v=Z9VfIEIn_3s&t=99s
- Flores, A. (2021, 23 de noviembre). CDMX: Te mostramos qué ofrece la primera clínica trans. *Homosensual*. <https://www.homosensual.com/lgbt/trans/cdmx-5-cosas-que-debes-saber-sobre-la-primera-clinica-trans/>
- Freinet, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes* [Trad. J. Colomé]. Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garibay, F. y Séguier, M. (Coords.) (2012). *Pedagogías y prácticas emancipadoras, actualidades de Paulo Freire*. Instituto Politécnico Nacional.

- González, M. H. (2021). Vestidas para marchar. Travestismo, identidad y protesta en los primeros años del Movimiento de Liberación Homosexual en México, 1978-1984. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 7, e582. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.582>
- González Luna Corvera, T. (2022). Discriminación. En C. Pereda (Ed.), *Diccionario de injusticias*. Siglo XXI/UNAM.
- Guerrero, S. (2021). Transfeminismo: una alteridad demonizada. *Revista Gatopardo*. <https://gatopardo.com/revista/transfeminismo-una-alteridad-demonizada/>
- Hall, B. L. y Kassam, Y. (1988). Participatory Research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (pp. 150-155). Pergamon.
- Homosensual*. (2022, 23 de diciembre) ¿Qué es la ley de identidad de género y qué estados la aprobaron? <https://www.homosensual.com/lgbt/trans/ley-identidad-genero-estados-reconocen-trans/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Principales Resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género Web (ENDISEG-WEB). Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/endiseq/2022/doc/endiseq_web_2022_presentacion.pdf
- Katchadourian, H. A. (Comp.) (1983). *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución*. Fondo de Cultura Económica.
- La Travesía* (2022, 22 de marzo). Judith Butler y la Performatividad de Género - Filosofía Actual. https://www.youtube.com/watch?v=AqZdtYEGI_g
- Lamas, M. (2015). La transexualidad común: síntoma de malestar en la cultura. *Sexualidad: biología y cultura, cuadernos del seminario: Modernidad, versiones y dimensiones*. UNAM.
- Lamas, M. (2019). Género. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. I). CIEG-UNAM.

- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral* [Trad. de J. Hinojosa y M. M. Navarro]. Alba.
- Letra Ese. (2022). Muertes violentas de personas LGBTQ+ en México 2021. Resumen ejecutivo. <https://letraese.org.mx/crimenes-de-odio-archivo/>
- List Reyes, M. (2019). Teoría queer. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. I). CIEG-UNAM.
- López Flores, R. (2017). *Pedagogía Gestalt: aportes de un enfoque humanista al manejo del conflicto en la educación secundaria*. [Tesis doctoral] UNAM.
- Mar Velasco, P. (s. f.). *La pedagogía Gestalt como enfoque para la profesionalización docente*. IISUE-UNAM. <https://docplayer.es/73185049-Dra-patricia-mar-velasco.html>
- Márquez, R. L. (2018). Para una nueva edición del *Teatro del Oprimido*. En A. Boal, *Teatro del Oprimido* (pp. 7-16). Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Moreno, H. y Alcántara, E. (Coords.) (2016). *Conceptos clave en los estudios de género* (Vols. 1 y 2). Centro de Investigaciones y Estudios de Género-UNAM.
- Moreno, H. y Torres Cruz, C. (2019). Performatividad. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. I). CIEG-UNAM.
- Motos, M. (2012). Teatro en la educación: pedagogía teatral. *Ñaque. Teatro Expresión Comunicación*, 73, 6-159.
- Motos, M. (2015). El teatro oprimido de Augusto Boal. En T. Motos y D. Ferrandis, *Teatro Aplicado* (pp. 67-116). Octaedro.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama (theatre and performance practices)*. Palgrave Macmillan.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Oliva, C. y Torres Monreal, F. (1990). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Pons Rabasa, A. y Garosi, E. (2019). Trans. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. I). CIEG-UNAM.

- Prentky, T. y Preston, S. (Eds.) (2009). *Applied Theatre Reader*. Routledge.
- Presentes. (2019, 3 de marzo). Memoria travesti-trans: "El Carnaval era el único momento de libertad". <https://agenciapresentes.org/2019/03/03/memoria-travesti-trans-el-carnaval-era-el-unico-momento-de-libertad/>
- Presentes. (2021, 30 de septiembre). La Justicia de la Ciudad de México pidió disculpas a la defensora trans Kenya Cuevas. <https://agenciapresentes.org/2021/09/30/la-justicia-de-la-ciudad-de-mexico-pide-disculpas-a-la-defensora-trans-kenya-cuevas/>
- Rodríguez Gómez, G., Flores, J. G. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Zepeda, J. (2007). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rosen, H. (1986). The importance of story. *Language Arts*, 63(3), 226-237.
- Rubín, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En V. Calo (Comp.), *Placer y peligro explorando la sexualidad femenina*. Revolución.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el Siglo XX, un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. [Artezblai](http://artezblai.com).
- Saad Dayán, E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. [Tesis doctoral] UNAM.
- Salvatierra Capdevila, C. (2006). *La Escuela Jacques Lecoq: una pedagogía para la creación dramática*. [Tesis doctoral] Universidad de Barcelona.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Taylor, P. (2006). Applied theatre/drama: an e-debate in 2004. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(1), 90-95.
- Taylor, T. (2016). *A beginner's guide to Mantle of the Expert: a transformative approach to education* (p. 7). Singular.

- Tinat, K. (2019). Diferencia sexual. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos claves en los estudios de género* (Vol. I). CIEG-UNAM.
- Transrespect vs. Transphobia*. (2022, 8 de noviembre). Actualización TMM: Día de la Memoria Trans 2022. <https://transrespect.org/es/tmm-update-tdor-2022/>
- Ulises, E. (2021, 12 de noviembre). Familia elegida LGBT+: Qué es y quiénes la conforman. *Homosensual*. <https://www.homosensual.com/lgbt/familia-elegida-lgbt-que-es-y-quienes-la-conforman/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea.
- Vera, A., Vázquez, D. E. y García, L. (s. f.). *El movimiento trans en México. Una mirada desde Almas Cautivas*. <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2017/09/el-movimiento-trans-en-mc3a9xico-una-mirada-desde-almas-cautivas1.pdf>
- Vera Morales, A. (Coord.). (2019). *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas*. U.S. Embassy-México. [la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mc3a9xico.-investigacion-completa.pdf](https://www.usmex.com/documentos/la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mc3a9xico.-investigacion-completa.pdf) (wordpress.com)
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Woods, P. (1998). *El yo del etnógrafo*. Paidós.
- Yontef, G. (1997). Introducción a la teoría de campo. *Proceso y diálogo en Gestalt* (pp. 267-304). Cuatro Vientos, Chile.

Bibliografía complementaria

- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Indigo, Cuarto Propio.
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y. y Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, 47, 203-223. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762019000200203
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Pereda, C. (Ed.) (2022). *Diccionario de injusticias*. Siglo XXI/UNAM.
- Pérez Riedel, M. D. (2015). *Feminisimos, teoría queer y tecnologías de género*. Universidad de Buenos Aires.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/126755/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Schonmann, S. (2000). Theatre and Drama Education. En M. Ben-Peretz, S. Brown y B. Moon, *Theatre and drama education: themes and questions*. Routledge.
- Taviani, F. (1985). Positions du masque dans la commedia dell'arte. En O. Aslan y D. Bablet (Coords.), *Le masque: du rite au theatre* (pp. 119-134). CNRS.
- Wright, J. (2002). The mask of Jacques Lecoq. En F. Chamberlain y R. Yarrow (Eds.), *Jacques Lecoq and the British Theatre* (p. 75). Routledge.

ANEXO. El yo del investigador

En la trayectoria de las ciencias, ha sido menester “esconder” las realidades personales del* investigador* en aras de construir un conocimiento que fuera fiel a los procesos empíricos y que se sujetara a los principios objetivistas de la investigación. Sin embargo, como plantea Woods (1998), las realidades personales de quien lleva a cabo la investigación pueden ser en ocasiones factores determinantes tanto para la elección de la problemática a tratar, así como en los métodos a seguir durante el proceso, por lo que “esconder” esas realidades no hace más que entorpecer las propias intenciones que persigue la ciencia en sí.

Dirá el autor: “En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas” (Woods, 1998, p. 15), porque es a través de un* mism* como se llega a dar cuenta del mundo y, a su vez, esos conocimientos que emergen de la investigación modifican indiscutiblemente nuestra persona.

En su texto, Woods realiza un interesante ejercicio que da cuenta de su persona y presenta los motivos que lo condujeron a convertirse en un investigador. A partir de una breve autobiografía, el autor manifiesta cómo es el telón de fondo que guía sus pensamientos y acciones cotidianas como investigador.

Al igual que el autor, realizo aquí un ejercicio autobiográfico con el fin de esclarecer qué habita en mí, desde mis experiencias vividas, y darle así al* lector* pistas sobre las motivaciones que me llevaron a iniciar esta investigación:

Nací en los años ochenta en una colonia obrera del Gran Buenos Aires. Por aquellos años, la Argentina estaba sometida al yugo de

aquellos que tomaron el poder por la fuerza para llevar a cabo lo que se conoció como Proceso de Reorganización Nacional. Algo que, con el tiempo, supimos que solo había sido una excusa militar para imponer un gobierno autoritario que por siete años sembraría el terrorismo de Estado, la desaparición de más de 30,000 personas y, por consiguiente, una inmensa herida en l*s integrantes de las generaciones venideras que, como yo, forjamos desde el luto una conciencia política en torno al valor de la justicia y la memoria.

Soy el tercero de cinco hermanos. Mi padre fue conductor de autobuses y mi madre ama de casa.

La primera vez que supe cualquier cosa sobre el significado de ser gay fue en la escuela primaria, a través de insultos.

Siendo muy pequeño y aún sin saber qué era lo que pasaba conmigo en relación con mi sexualidad, el contexto ya se había encargado de advertirme que cualquier pensamiento o manera de pronunciar me en esta vida tendría que ajustarse a un compendio de normas y reglas que estaban presentes de manera implícita y explícita en todos los rincones: en los manuales de la escuela, las publicidades de las revistas, los cómics, las acciones y

formas de expresarse de mis padres, de mis maestras, mis hermanos, mis compañer*s, en la televisión, en los escaparates de las tiendas, en los baños de la escuela... En fin, los mandatos patriarcales del género aparecían encriptados en cada segundo del tiempo, allí residían los principios que sustentaban un modo de ser y existir que establecía qué estaba bien y qué estaba mal.

En los años ochenta, había una sola manera de ser hombre y una sola manera de ser mujer... al parecer.

Estoy casi seguro de que la primera vez que vi una expresión de género disidente fue en la *murga porteña*.

Cada año, en el mes de febrero, se llevaba a cabo en los barrios importantes del conurbano bonaerense la fiesta del carnaval. Diferentes gremios formados por los propios vecinos preparaban, con meses de antelación, extravagantes vestuarios y ensayaban murgas con el fin de presentarse a esta fiesta que se movía al ritmo de tradicionales bombos con platillos, redoblantes, *surdos* y repiques.

Todxs ell*s vestían chaquetas bordadas con lentejuelas, vestidos, camisas, pantalones, zapatos y sombreros muy grandes de los más

diversos colores. Todo esto a sabiendas de que, apenas comenzara el baile y debido a las altas temperaturas de la estación estival, pedirían a gritos que les echaran agua encima para apaciguar el calor.

Recuerdo a mi madre en la cocina de la casa, junto a algunas vecinas, trabajar por las noches, cuando la actividad del día mermaba, cosiendo unas chamarras, levitas y polleras fabulosas, repletas de apliques con lentejuelas, de telas llamativas de colores brillantes; verdaderas piezas de arte que servían para distinguir la agrupación que representaban: los Fantoques de Boulogne.

En los *corsos* —nombre que tomaba la celebración debido a que las agrupaciones desfilaban por corredores, *corsódromos*, que no eran otros que las avenidas de la ciudad cerradas para la ocasión—, l*s miembr*s de la comparsa se disponían a marchar agrupándose por secciones, de tal manera que recordaban con su disposición a la de una formación militar.

En la primera sección desfilaban *las mascotas*, grupo compuesto por niños y niñas, detrás de ell*s les seguían el grupo de mujeres, y más atrás, el corazón neurálgico de cada comparsa: el movimiento. Un área exclusiva para los hombres donde se bailaba con mucha

fuerza y desde donde salía la música que alcanzaba niveles estridentes.

Lo cierto es que el desfile no terminaba allí. Antes de acabar la procesión de algo más de ochenta personas, en las últimas filas, se congregaba un grupo de mujeres exuberantes. Yo sabía —porque escuchaba a los adultos decirlo— que esas mujeres en realidad eran hombres.

Había algo magnífico y cautivador en ellas, tenían unos cuerpos preciosos, que sobresalían del resto: eran altas, grandes, de miradas penetrantes, llevaban unos vestidos diminutos que esbozaban con finura sus siluetas; su ir y venir al ritmo del bombo se daba con tal soltura y libertad que era imposible no detenerse a admirar semejante virguería.

Siendo un niño de 6 años, estaba fascinado con estas mujeres, las esperaba, ansiaba ver a detalle cada uno de sus movimientos, y como el resto de la gente, también deseaba saludarlas, besarlas, celebrar su talento y expresar mi admiración, porque estas mujeres eran las grandes divas de la noche.

No pasó mucho tiempo para que comprendiera que todo aquello estaba mal, que las personas como esas tenían la libertad de ser lo que eran solo en ese *lapsus* de tiempo, en el que las reglas se quedaban detenidas, sin efecto, porque después lo que vendría sería el castigo, el desprecio y la discriminación.

“Esperábamos todo el año los seis días de corso en los que podíamos salir a la calle y ser nosotras en libertad: nos encontrábamos, nos divertíamos, nos poníamos todo. Era como un sueño de divas, algo que solo se podía vivir en el Carnaval o el exilio. **Eran 6 días de libertad y 350 de cárcel.** No exagero. Esos días era algo mágico: porque de que nos discriminaran pasábamos a ser como las divas. **Si no había travestis en un corso, era como que faltaba algo”**
(*Presentes*, 2019).



Sandra castillo, imagen tomada de <https://archivotrans.ar>

Las mismas personas que celebraban el arte de estas mujeres en las murgas, se mostraban indiferentes y en muchos casos simpatizaban con el castigo que recibían: encarcelamientos, golpes, hasta la muerte, solo por querer expresarse tal cual eran.

A mí ese odio no me resultó nunca indiferente.

Con mucho esfuerzo, logré sortear la discriminación y la exclusión en la primaria y la secundaria, y poco a poco fui encontrando espacios en los que pude expresarme con libertad.

Para ese entonces, atrás habían quedado los años noventa, y el nuevo siglo se presentaba lleno de oportunidades para la comunidad LGBTQ+, que como lo señala Jordi Diez (2011), gracias a un periodo de apertura política y el desarrollo de una identidad colectiva, pudo hacerse de espacios, derechos y libertades fundamentales para la vida, además de proyectar una visibilidad que hoy en día sigue en crecimiento.

Tuvieron que pasar al menos veinte años de mi vida para comenzar a entender, aceptar y disfrutar el significado de ser un hombre cis gay.

No siento enojo por ello porque todo es un proceso, pero sí creo que veinte años es mucho tiempo en la vida de una persona para mantener en silencio cuestiones tan importantes y definitorias vinculadas a la identidad por miedo a la discriminación sistémica o estructural.

La escuela fue un tormento. El teatro me salvó.

A los 17 años, comencé a estudiar teatro. Llegué a éste con muchas experiencias vividas y con ganas de llevar todo lo que sabía y había visto al cuerpo. Estudié durante algo menos de tres años en una escuela en la que se enseñaba un método que hoy considero ecléctico. Mi maestro, Rodi Bernardez, era un hombre generoso, comprometido y amante del teatro con una visión comunitaria de este arte. Por su teatro, que se ubicaba debajo de las gradas de una cancha de fútbol, pasaron jóvenes de muchas generaciones, much*s de ell*s marcad*s por esta experiencia, generaron lazos inquebrantables a través de los años, yo soy una de esas personas. Aun estando lejos de mi Argentina, quiero y siento muy presente a esos grandes amig*s. Creo que el mayor logro de Rodi fue justamente ése: unir personas a través del teatro.

Luego, seguí estudiando otras técnicas vinculadas al Teatro Físico en Madrid y Londres. Ya para ese entonces, el teatro era una fuente de trabajo para mí. Di clases en algunos colegios y centros culturales y, sin saberlo, durante muchos años, trabajé con el Teatro Aplicado, ya que utilicé este arte para enseñar inglés en una escuela primaria o para trabajar emociones con personas adultas mayores en Madrid.

La experiencia con las personas adultas mayores fue crucial, buscábamos con el teatro reflexionar sobre los temas significativos para el grupo: la vida, la muerte, el paso del tiempo, el dolor, la soledad, la tecnología, la guerra, por mencionar algunos.

Cada semana llegábamos con la esperanza y emoción de volver a vernos y hacernos compañía, de escucharnos y ser escuchad*s. Este trabajo definió en mí lo que realmente me resultaba significativo del teatro. Con ello supe hacia dónde quería llevar mi carrera como profesional.

Soy una persona real, con preocupaciones e intereses. Como lo señala Van Manen (2003), el tema que investigo no me es ajeno, por el contrario, el tema es mi proyecto en un sentido amplio. Con esta investigación no estoy haciendo otra cosa que adentrarme en una búsqueda personal para cuestionar una problemática que nos interpela en profundidad como sociedad.

