

Completar la tesis: masculinidades, educación y teatro de lxs oprimidxs

Completing the thesis: masculinities, education and theatre of the oppressed

Aleosha Eridani¹

aleosha.eridani@uv.cl

Recibido: 26 de mayo de 2023

Aceptado: 14 de julio de 2023

Resumen: En el presente artículo exploro las posibilidades que posee el teatro de lxs oprimidxs en el cuestionamiento y la subversión de algunas expresiones de la masculinidad hegemónica en contextos educativos. Lo anterior, a partir de una experiencia realizada con estudiantes de posgrado, utilizando la técnica del teatro imagen para el análisis crítico de los temas y objetivos de algunas tesis elaboradas por mujeres. De este modo, la masculinidad la comprendo aquí como una serie de acciones que no están siempre ligadas a los cuerpos de los varones, sino más bien como una configuración de discursos y prácticas que pueden ser encarnadas por diversas corporalidades, grupos sociales e instituciones. A partir del teatro imagen pudimos construir varias imágenes colectivas; en una de aquellas, denominada la imagen de la sumisión, exploramos las articulaciones entre masculinidad y docencia universitaria. La construcción de estas imágenes y el trabajo con el teatro de lxs oprimidxs permitió que las estudiantes pudieran socializar colectivamente sus procesos investigativos, y así también reflexionar ética y políticamente en torno a ellos, desde una mirada de género orientada a cuestionar y erradicar el androcentrismo en las epistemologías y metodologías de investigación en la academia.

Palabras Claves: varones, masculinidad, teatro del oprimido, educación, academia

¹ Universidad de Valparaíso

Abstract: In this article I explore the possibilities of the theatre of the oppressed in the questioning and subversion of some expressions of hegemonic masculinity in educational contexts. This is based on an experience carried out with graduate students, using the technique of the image theatre for the critical analysis of the themes and objectives of some theses written by women. In this way, I understand masculinity here as a series of actions that are not always linked to male bodies, but rather as a configuration of discourses and practices that can be embodied by diverse corporealities, social groups and institutions. From the image theatre we were able to construct several collective images; in one of those, called the image of submission, we explored the articulations between masculinity and university teaching. The construction of these images and the work with the theatre of the oppressed made it possible for the students to collectively socialize their research processes, and also to reflect ethically and politically on them, from a gender perspective aimed at questioning and eradicating androcentrism in epistemologies and research methodologies in academia.

Key Words: men, masculinity, theatre of the oppressed, education, academia.

ENTRE LO EDUCATIVO, LO MASCULINO Y LO TEATRAL

a. Del mayo feminista al sexismo en las aulas

En 2018, Chile fue sacudido e interpelado por un inédito e histórico movimiento feminista que alzó la voz y salió a las calles denunciando diversos hechos de acoso y abuso sexual vividos por mujeres y otras identidades de género no hegemónicas, especialmente al interior de los centros educativos (Opazo, 2018; Lamadrid, Retamal y Zagal, 2018). Dichas manifestaciones, lideradas por estudiantes secundarias y universitarias, implicaron la toma de una veintena de universidades, la realización de masivas marchas en las calles, la organización de carácter asambleario, la creación de instancias organizativas a nivel estudiantil en torno a las temáticas de género y sexualidad, la realización de ceremonias, rituales o performances artísticas en el espacio público, la instalación de una discusión a nivel nacional en diversos escenarios incluido el parlamentario, entre otros aspectos. Hitos como estos justificaron la denominación de 'mayo feminista' u 'ola feminista' a tal acontecimiento político (Zerán, 2018).

Parte importante de los antecedentes que motivaron la emergencia del movimiento lo constituyen las situaciones de violencia sexual, principalmente acoso y abuso, vividas por estudiantes universitarias, hechos que fueron sacados a la luz a través de una multitud de relatos que comenzaron a transitar y propagarse de boca en boca y luego a través de las redes sociales (Lamadrid et al, 2018). Estas 'funas' fueron cada vez mayores y expusieron violencias de género al interior de las universidades cometidas tanto por estudiantes y docentes varones. Estos hechos de violencia sexual en la academia chilena, generaron demandas feministas al interior de los planteles que apuntaron, entre otras cosas, a la generación de protocolos de acción, comisiones universitarias y políticas de prevención al respecto (Zerán, 2018).

No obstante, otro conjunto de demandas estuvo en relación con el carácter sexista de la educación en todos sus niveles, expresado en el currículum explícito y oculto; del mismo modo, el enfoque de género, los feminismos y la educación sexual fueron identificados como parte de un currículum nulo (Cea, 2018). Ello es lo que motivó que el movimiento levantara la bandera de una educación no sexista (Cea, 2018; Opazo, 2018; Devaud, 2018; Lamadrid et al, 2018; Toro y Saavedra, 2018; Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019). El supuesto que guía la demanda de una educación no sexista es que la violencia de género no puede ser erradicada sólo con medidas puntuales y administrativas como protocolos, comisiones y departamentos, sino que además se requieren prácticas pedagógicas coherentes con una mirada de género y feminista en las aulas universitarias (Cea, 2018; Follegati, 2018). De este modo, es en la educación en donde se levanta una fuerte demanda y expectativa en torno a la transformación de las relaciones sociales patriarcales que redundan en la reproducción de prácticas patriarcales entre docentes y estudiantes (González, 2016; Cea, 2018; Lamadrid et al, 2018).

b. Varones, masculinidades y educación

Ahora bien, no puede obviarse el protagonismo que los varones poseen en la reproducción de la violencia y las desigualdades de género denunciada por los movimientos feministas, toda vez que muchas estadísticas los señalan como principales perpetradores de las mismas a lo largo del mundo (OMS, 2005; ONU, 2013, 2016). Según datos de la ONU, "cerca de 95% de los homicidas a nivel global son hombres, un porcentaje más o menos constante de país a país y entre regiones" (2013, p. 1). Lo anterior pone de relieve las conexiones existentes entre violencia de género y masculinidad (Jolly 2018; Westmarland, 2016), toda vez que el patriarcado se ha expresado en la configuración de diversas prácticas constitutivas de lo que podemos denominar una masculinidad hegemónica (Connell, 2003).

Conectar la violencia de género con la categoría de masculinidad nos permite cuestionar la reificación del patriarcado en la figura del varón, en términos de su identidad sexual; es decir, implica dar cuenta cómo la violencia de género responde a diversos modos en los que los varones construyen su masculinidad (Kimmel & Mahler, 2003) al reproducir un mandato patriarcal a condición de obtener legitimidad, poder y privilegios (Segato, 2003). La violencia de género, de este modo, puede ser entendida como una práctica masculina hegemónica, fruto de mandatos patriarcales heredados a través de procesos histórico-culturales que operarían, además, de modo inconsciente (Segato, 2003). Esto último pone de relieve las causas profundas de la violencia de género y sus prolongaciones más allá de los mensajes y actuaciones explícitas de cada sociedad.

Frente lo anterior, se vuelve relevante orientar el análisis de la masculinidad desde los estudios que la colocan en relación con contextos educativos. Al respecto, es central el aporte de Raewyn Connell, quien define la masculinidad hegemónica como aquella "que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable" (2003, p. 11). Connell ha orientado parte de su esfuerzo a comprender la educación desde los estudios de las masculinidades, concibiendo a éstas últimas como una práctica ontoformativa, es decir, como una relación social generadora de realidad, la cual, al asumir una forma hegemónica, implica la construcción de un orden capitalista, androcéntrico y heterocentrado. El aporte de Connell es relevante toda vez que nos permite trasgredir una concepción identitaria, individual, y meramente biopsíquica de lo masculino, politizar los efectos de las prácticas generizantes de lo masculino a nivel micro y macro social, y generar cruces con los contextos y la teoría educativa.

En Chile, en el campo de estudios sobre masculinidades y educación, destacan los aportes de Klaudio Duarte y Sebastián Madrid. Duarte se ha centrado, sobre todo, en la comprensión de las masculinidades en contextos de juventud y pobreza, en articulación con las propuestas de la educación popular (2002, 2006, 2011). Así también, Madrid ha puesto su atención en el estudio de las masculinidades en contextos educativos formales en relación con la implementación de políticas públicas en educación (2003, 2006, 2011), considerando además un análisis de clase al poner acento en la articulación entre masculinidad, escolarización y élites (2015, 2016a, 2016b).

Si bien estamos frente a un corpus de estudios sobre masculinidades en Chile que en algunos casos apuntan al nexo con la dimensión educativa, el análisis aún no ha considerado de forma relevante la exploración con prácticas pedagógicas alternativas como tácticas orientadas hacia el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica. Por otro lado, estos estudios muchas veces son ambiguos con respecto al 'sujeto' que indagan, ya que pareciera ser que se mueven indistintamente entre el estudio de las masculinidades y el de los varones, como si ambos constructos teóricos fuesen lo mismo. Ello deja fuera el estudio de otras identidades, ya sea mujeres o cuerpos no binarios, como posibles lugares de producción y reproducción de lo masculino, así también descentra el énfasis en las relaciones sociales como eje de producción y reproducción del sexo, género y deseo.

La experiencia a relatar a continuación justamente busca explorar herramientas pedagógicas alternativas y dislocar las asociaciones entre varones y masculinidad, toda vez que se trata de una experiencia de trabajo desde el teatro y con mujeres. Esta experiencia se anuda entonces con lo que autorxs tales como Judith Halberstam (2008) y Val Flores (2013, 2017) han reflexionado en torno a las masculinidades femeninas, masculinidades que no son propiedad del cuerpo de los varones si no que se expresan de formas rupturistas y prohibidas en cuerpos que socialmente son mandatados a cumplir con lo femenino. El teatro y específicamente el teatro de lxs oprimidxs se ofrece a continuación como una táctica que posibilita realzar dicha dislocación, colocando énfasis en las prácticas sociales y su carácter performativo, más allá de las identidades individuales involucradas.

c. El teatro imagen, una técnica del T.O.

El teatro de lxs oprimidxs², también conocido como 'teatro del oprimido', 'teatro de las personas oprimidas' o simplemente como T.O., es una praxis creada en Brasil por Augusto Boal en los años '60, quien, de manera análoga a lo realizado por Paulo Freire desde la educación popular, propuso un giro en lo teatral, poniendo al servicio de las luchas populares las herramientas del teatro (Boal, 2017). El teatro de lxs oprimidxs apunta a que lxs espectadorxs se transformen en 'espectactorxs', abriendo el escenario a un 'ensayo de la revolución'. Mediante diversas propuestas se busca echar abajo la llamada 'cuarta pared' que separa a actorxs de espectadorxs, creando de este modo un escenario común en la que se actúan, problematizan y abordan las opresiones concretas del pueblo al devenir protagonista de sus propias escenas (Forcadas, 2012; Boal, 2017).

Por un lado, trabajar desde el teatro de lxs oprimidxs se hace relevante toda vez que el contexto educativo y especialmente el áulico lo consideremos desde un encuadre teatral, en la medida que lxs docentes ocupan un papel de actorxs frente a un grupo de estudiantes que espectan como público, según las premisas de la educación bancaria (Freire, 2016). Por otro lado, el teatro de lxs oprimidxs se

2 Utilizo la fórmula 'teatro de lxs oprimidxs', con equis [x], buscando cuestionar los binarismos de género desde una posición queer o disidente. En este sentido, estoy en desacuerdo con Bárbara Santos cuando señala que "escribir Teatro dx Oprimidx, por ejemplo, es un intento de crear neutralidad" (Santos, 2017, p. 29), ya que lejos de buscar la inclusión, la equis es un gesto de rechazo a la inteligibilidad y normatividad de un lenguaje patriarcal.

caracteriza por otorgar un protagonismo a la corporalidad como herramienta de cambio (Boal, 2017), lo cual se vincula estrechamente con los estudios sobre masculinidades que ponen de relieve la dimensión corporal como eje de dominación patriarcal y como vehículo de las opresiones que encarnan los varones (Connell, 2003; Burin y Meler, 2009). Visto así, el teatro de lxs oprimidxs emerge como una experiencia convergente con una problematización del campo educativo desde una mirada de género, ofreciendo al mismo tiempo posibilidades metodológicas y pedagógicas concretas para abordar y superar las violencias sexistas que emergen en aula.

También es interesante notar que el teatro de lxs oprimidxs, si bien ha sido articulado a los feminismos, dando lugar al llamado 'teatro magdalena', éste no ha sido mayormente considerado como una praxis fructífera para el trabajo desde las masculinidades. En efecto, podría parecer contradictorio trabajar desde allí en la medida que, por un lado, los varones la mayoría de las veces encarnan a los opresores y, por otro, el teatro de lxs oprimidxs busca, por el contrario, trabajar con las personas oprimidas. No obstante, también es cierto que los varones son al mismo tiempo oprimidos, ya que son opresores de sí mismos (Kaufman & Horowitz, 1989).

Algunas experiencias breves, excepcionales y germinales han sido recientemente documentadas en Colombia, Ecuador y Brazil (Porras, 2016; Tatés, 2020; do Nascimento y Santos, 2021; Aponte y Laverde, 2021), en las que se han llevado a cabo procesos de trabajo con varones y masculinidades desde el teatro de lxs oprimidxs. Así también Bárbara Santos señala que se han realizado laboratorios de teatro de lxs oprimidxs sobre el significado de las masculinidades en ciudades tales como Rosario, Bogotá, Quetzaltenango, Amiens, Berlín, entre otras (Santos, 2019, p. 281), a las que me permito añadir Valparaíso y Santiago de Chile³.

Una técnica específica de esta praxis es el teatro imagen. El teatro imagen es fundamental para iniciar cualquier proceso, tanto en el teatro de lxs oprimidxs en general como para el trabajo con masculinidades. Las imágenes posibilitan relevar la dimensión corporal, afectiva y sexual de las opresiones patriarcales. Tanto en las experiencias sistematizadas por Jhoan Aponte y Diana Laverd, y así también por Edison Porras, se recurre al trabajo con imágenes. Según Aponte y Laverd, las imágenes corporales permitieron visibilizar "nuevas posibilidades en otras formas de masculinidad" (2021, p. 58) y así también "pusieron a las emociones en escena más allá de las palabras, permitiendo así un diálogo entre lo dicho y lo encarnado" (p. 60). Del mismo modo, Porras señala que "las imágenes corporales presentadas son parte de un proceso de formación y deformación de los cuerpos sujetados al sistema, son sensaciones de opresión y libertad, son dolores personales y sociales instaurados en el cuerpo" (2016, p. 74). Desde la vereda del teatro de las oprimidas, Santos apuesta por un trabajo que pone acento en el teatro imagen, señalando que "la opresión de género no es un problema exclusivo de las mujeres, sino un problema de la sociedad machista" (2019, p. 82). En la medida que los varones y

3 A propósito de actividades realizadas con los varones de la Red de Teatro de lxs oprimidxs Rebrote Sur, en Chile. Quisiera destacar el aporte al desarrollo de esta línea de trabajo de Benjamín Moscoso y Pau Habash en varios de los encuentros nacionales.

las masculinidades somos parte del problema, es que también se hace pertinente el trabajo con imágenes, con nuestras propias imágenes.

2. COMPLETAR LA TESIS: HACIENDO TEATRO CON ESTUDIANTES DE POSGRADO

a. ¿Teatro de lxs oprimidxs y academia?

Durante noviembre de 2021 pude realizar un taller con estudiantes mujeres de alrededor de 30 años, que se encontraban cursando posgrados en diversas áreas y desde miradas e intereses interdisciplinarios. Si bien el grupo estuvo compuesto por más integrantes, quisiera compartir una experiencia que se acota a la participación de cuatro personas⁴.

Carolina	ed. superior, neoliberalismo	doctorado
Verónica	biol. marina, divulgación científica	doctorado
Ema	feminismos, danza, protesta	magíster
Melisa	educación secundaria, género	maestría

Remirando este grupo y remirando mi propio proceso doctoral, aparece ante mí la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los vínculos posibles entre academia y teatro de lxs oprimidxs? Pregunta relevante toda vez que, por un lado, esta praxis dice trabajar por sobre todo con lxs oprimidxs, y por otro, un posgrado representa un contexto culturalmente privilegiado en el cual sólo participa aproximadamente un 0,46% de la población chilena en edad de poder cursarlo (INE, 2017; CNED, 2021)⁵. En muchos casos este privilegio no es sólo cultural sino también socioeconómico considerando los millonarios aranceles de estos programas⁶ para los cuales 'ganar' una beca del Estado se hace mucho más difícil que en pregrado⁷.

Y es que el teatro de lxs oprimidxs corre el peligro de ser fetichizado o mercantilizado al ser entendido como una mera técnica innovadora, como una nueva moda, que permitiría lograr de forma más eficiente, eficaz y entretenida los objetivos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas (Adams, Snyder-Young & Tolomelli, 2019). De este modo, lo que originalmente es una praxis, puede ser reducido a un conjunto de procedimientos altamente reproducibles en desconexión con sus

4 Los nombres han sido cambiados para mantener el anonimato de las participantes.

5 Datos calculados a partir de las proyecciones del último Censo para el año 2019, según el Instituto Nacional de Estadísticas, y de la matrícula total de personas estudiando posgrados en Chile, según el Consejo Nacional de Educación. El cálculo considera una edad mínima de 20 años, teniendo en cuenta que para iniciar un posgrado se debe cursar antes una carrera de pregrado. El porcentaje puede ser aún menor si consideramos una edad de inicio mayor.

6 Respecto al valor de los aranceles de los posgrados en Chile, estos varían dependiendo de la universidad. Mientras el arancel anual del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos es de \$2.200.000, el del Doctorado en Ingeniería de la Universidad Adolfo Ibáñez es igual a \$6.495.000. Como contraparte, el 50% de lxs trabajadorxs chilenos en 2020 gana menos de \$420.000 al mes (Durán y Kremmerman, 2020). Véase los valores de estos programas en las webs de cada universidad, respectivamente.

7 Respecto de las becas estatales otorgadas por ANID, los porcentajes de adjudicación son los siguientes. Para magíster, 16,6% nacional y 37,9% en el extranjero. Para doctorados, 26,4% nacional y 69,8% en el extranjero. Estas becas no cubren el arancel completo de los programas sino un 'arancel de referencia' (ANID, 2023).

planteamientos estético-filosóficos y sus raíces políticas. No obstante, pese a ello, confío en que sí es posible una articulación entre esta praxis y la academia, siempre y cuando el foco esté puesto, por un lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos éstos como prácticas pedagógicas liberadoras y, por otro, en el cuestionamiento de las relaciones de opresión que tienen sede en la organización social del trabajo académico. Entonces, es importante la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer en y desde la academia para favorecer los procesos de denuncia, demanda, protesta y erradicación de las desigualdades sociales y de las diversas formas de opresión política?

Frente a estas consideraciones, al menos una manera de hacer posible, interesante y eventualmente enriquecedora esta posible articulación del teatro de lxs oprimidxs con un grupo de estudiantes de posgrado, puede ser mediante la politización de sus procesos de tesis. ¿Cómo llevar a cabo aquello? Mediante la identificación de una opresión que estuviera ligada directamente con las temáticas relativas a sus tesis y la visibilización de diversos posicionamientos políticos en torno a dicha opresión. Es por ello que durante una de las sesiones trabajamos en torno a las siguientes preguntas:

¿quién o quiénes son las, los o les protagonistas en mi tesis? ¿qué opresión u opresiones están involucradas en esta tesis? ¿alguien sufre? ¿hay un deseo insatisfecho? ¿hay un antagonista, alguien que impida conseguir ese deseo? Voy a imaginar al menos una opresión concreta, relacionada con mi tesis en la que haya alguien que esté sufriendo esa opresión.

Las preguntas que propuse intentaron considerar el hecho de que estudiantes que son privilegiadxs, en algunas ocasiones, adoptan opresiones que no son necesariamente las suyas (Adams et al, 2019, p. 364). Lo anterior eventualmente se refuerza cuando quienes investigamos en la academia concebimos las opresiones como un 'objeto de estudio', lo cual posee el riesgo de que las problemáticas sean transformadas en temáticas despolitizadas, cosificadas y externalizadas a propósito del distanciamiento que sostiene quien investiga con respecto de las experiencias de opresión propiamente tales. A través de estas preguntas en torno al 'quién', en torno a las 'personas', supuse la posibilidad de que aquella opresión 'estudiada' no fuera tal vez la opresión 'vivida directamente' por el grupo de estudiantes. Sin embargo, tampoco las preguntas dejaron afuera la posibilidad de que efectivamente ambas opresiones coincidieran, toda vez que podía ser el caso de que aquellas tesis estuviesen conectadas con sus propias experiencias, opresiones y deseos en diversos grados de profundidad.

Trabajamos con teatro-imagen y específicamente con la técnica 'completar la imagen' (Boal, 2015b, p. 220) que, para este taller, bauticé con el nombre de 'completar la tesis'. En la versión de Boal, dos personas se saludan y quedan inmóviles, luego se pregunta al grupo sobre el significado de aquella imagen. Después se pide a una de las personas de la imagen que salga y que otra persona ingrese a la imagen en diferente postura; lo mismo con la persona que quedaba de la imagen original y así sucesivamente se va reemplazando con nuevxs actorxs que van completando y creando nuevas imágenes. En 'completar la tesis', la

imagen inicial es individual, a partir de una imagen que responde a las preguntas que compartí con el grupo, y luego esta es completada por el resto sin reemplazos. Esto da lugar a una imagen de la tesis propia, que luego es completada por las imágenes de las demás actrices, sin mediar palabra alguna. La técnica dio lugar a varias imágenes correspondientes a las tesis de cada participante. En el análisis que va a continuación solo me referiré a una de estas imágenes: la imagen de la sumisión (Figura 1). Las imágenes que comparto a continuación fueron elaboradas por el propio autor a partir de fotografías; tales ilustraciones buscan guardar el anonimato de las participantes.

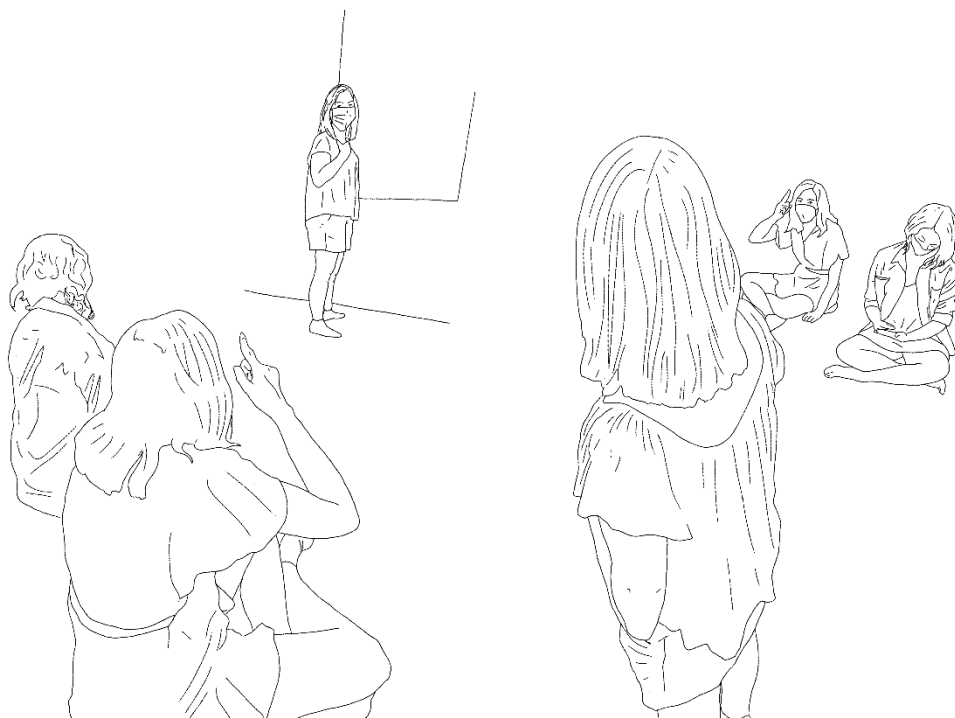


Figura 1. Imagen de la sumisión, desde dos perspectivas diferentes.

b. La imagen de la sumisión

En la imagen de la SUMISIÓN vemos a Carolina de pie, mirando a Verónica y Melisa que se encuentran sentadas en el suelo. La pose de Verónica refleja cierta posición de autoridad por sobre las otras dos, no sólo por la altura desde la cual mira, sino además por las actuaciones de estas últimas. Mientras Verónica mira cabizbaja y pareciera tomar nota en un cuaderno o mirando un teléfono celular, Melisa levanta el dedo y mira hacia Carolina en actitud de pedir la palabra. Pareciera entonces configurarse una escena áulica, una sala de clases convencional en la que Carolina encarna una figura docente y Verónica y Melisa hacen de estudiantes. El lugar que Carolina brinda a la pizarra hace que este elemento se conjugue con la imagen y contribuye a movilizar el imaginario de lo educativo. La postura de Melisa y Verónica son de cierta sumisión en la medida que recrean lo que el pedagogo crítico Henry Giroux (2004) definió como prácticas de acomodación y oposición en educación, respectivamente. Una conducta de

oposición es una reacción contradictoria e impotente de rechazo hacia la autoridad, en la que si bien está el germen de una lucha más amplia, al mismo tiempo está el riesgo de terminar fusionada con la lógica dominante. Por otro lado, una conducta de acomodación es aquella que reproduce de forma coherente la ideología que la escuela busca impartir. De este modo, mientras que Verónica pareciera deambular entre la acomodación y la oposición, toda vez que quizá anota algo pero tal vez no parece tan interesada, Melisa se posiciona en la acomodación al solicitar un turno de habla dado por quien ostenta el lugar de jerarquía docente.

En contraste con las poses estudiantiles, el cuerpo de Carolina no mira de frente sino que está de lado. Lo mismo pasa con su mirada; la cabeza se encuentra girada hacia la derecha, como si estuviese realizando un movimiento que implicara 'sacarla' o 'moverla' desde otra posición anterior. Mientras su pie izquierdo mira directamente hacia la pizarra, no pasa lo mismo con su pie derecho que crea una línea fronteriza con el terreno de los cuerpos estudiantiles. Su brazo derecho se flexiona hacia el pecho y su dedo índice señala al propio cuerpo, en una suerte de gesto autorreferencial. El dedo tal vez dice 'yo' o quizá pregunta '¿yo?', se trata de un dedo que demanda atención tanto hacia lxs estudiantes como hacia quienes espectan la imagen. Entonces la imagen no nos habla sólo del contexto áulico y de la relación jerárquica entre sus participantes, sino además señala una situación singular vivida por la figura docente. Esto último pareciera tener relación con un detalle que resultó ser relevante al momento del diálogo posterior con el grupo: la mano en el bolsillo (SUMISIÓN II). Este detalle es en sí mismo un nudo de significados y puede ser analizado desde lo que Boal distinguió como pensamiento sensible y pensamiento simbólico (Boal, 2008, 2016).

Veamos primero lo que nos dice el pensamiento sensible, que según Boal es un pensamiento que trabaja con imágenes y signos, es decir, es icónico y sinaléctico (2008, 2016). En cuanto a lo icónico, estamos ante una mano que no está, que no es visible. Por un lado, el brazo entero no es visible desde la perspectiva de lxs estudiantes; por otro, la mano tampoco es visible incluso desde atrás ya que se encuentra adentro del bolsillo. Hay por tanto una dimensión de este cuerpo docente que es invisible, al menos desde lo que es posible advertir en su expresión áulica. El brazo tras el cuerpo y la mano en el bolsillo no sólo nos hablan de algo que no tiene representación en la sala de clases sino también de que dicha ausencia es fruto de un despliegue del propio cuerpo y no obedece a una fuerza externa visible. Este movimiento entre lo visible y lo invisible, lo presente y lo ausente, resuena con la postura de este cuerpo que se encuentra de lado, a medio camino, entre la pizarra y lxs estudiantes; de hecho, la mano autorreferencial también fue interpretada en el grupo como el acto de sostener una mochila que indica un gesto y actitud de salida. Un docente que está y no está. En cuanto a lo sinaléctico, el brazo y la mano nos indican 'algo' que está o no está en el bolsillo, algo que se busca y que no sabemos si es encontrado. Sabemos que en los bolsillos se guardan muchas cosas, quizá podría ser dinero o un manojito de llaves; en ambos casos se trata de ciertos objetos de valor dinerario en virtud de lo que permiten comprar o abrir. Respecto a lo último, sabemos que algo debe abrirse con llaves porque es valioso o contiene cosas valiosas (una vivienda, una oficina, un automóvil, un baúl,

etc.). La mano en el bolsillo nos instala una pregunta respecto de la presencia o ausencia de algo que es valioso para la figura docente mientras imparte docencia.

Lo anterior puede ser suplementado con lo referido al pensamiento simbólico, el cual, según Boal, siempre es representativo por medio de una convención social (2016). La frase 'meter la mano en el bolsillo' hace directa mención al hecho de usar dinero propio, no obstante, también se utiliza para dar cuenta del uso, usufructo o robo de dinero ajeno cuando se formula de otro modo: meterle la mano en el bolsillo a alguien. Por ejemplo, el senador Alejandro Guillier usó la frase en su campaña presidencial de 2017: "les meteremos la mano en el bolsillo a quienes concentran el ingreso"; ello generó que la clase alta y la derecha chilenas rasgaran vestiduras acusando a Guillier de comunista y chavista al promover un discurso de odio y división (La Tercera, 2017; Duna, 2017). Guillier tuvo que dar explicaciones diciendo que se trató de una frase 'desafortunada' (Cooperativa, 2017). En la imagen de la sumisión, la mano en el bolsillo abre la dimensión laboral y salarial de lxs docentes en tanto trabajadorxs explotadxs, precarizadxs y autointensificadxs por la academia chilena y sus complicidades capitalistas. Ello se articula con las dimensiones icónicas e indiciales; si bien lo económico es un aspecto de la docencia muy relevante para esta corporalidad docente, al mismo tiempo intenta ser ocultada en lo icónico, aunque busca llamar nuestra atención desde lo indicial. Esta mano en el bolsillo nos habla de la ambivalente e incómoda postura docente que, por un lado, no desea exponer sus vulneraciones ante lxs estudiantes pero, por otro, no puede invisibilizar el gesto mismo a través del cual intenta ocultar aquella preocupación. Una preocupación que no sólo dice relación con la explotación en sí misma sino además con quienes la ejercen ya que también hay una otredad que mete la mano a este bolsillo.

Pues bien, todo esto guarda estrecha relación con la tesis de Carolina, la cual se inserta en el campo de los estudios sobre educación superior, buscando comprender los conflictos vividos por lxs académicxs ante la regulación neoliberal del trabajo en las universidades chilenas. Ella nos comenta que su interés se orienta hacia las presiones que lxs académicxs viven al tener que responder a las expectativas de una carrera académica, tales como la postulación a fondos de investigación, la publicación de papers en revistas indexadas y la estandarización de los formatos de investigación, entre otros aspectos. Es interesante notar entonces que la imagen de la sumisión posee dos sumisiones; la primera, referida a lxs estudiantes, abre paso a una segunda, encarnada por lxs académicxs en relación con el sistema laboral universitario. Entonces, una pregunta a la que nos invita esta imagen podría ser la siguiente: ¿Por qué esta figura académica invisibiliza aquella segunda sumisión ante lxs estudiantes? La invisibilización de las tensiones, presiones y conflictos vividos guarda relación con la lógica de la máscara de la masculinidad, que despliega una performance docente indemne pero que esconde sus vulnerabilidades, fragilidades y contradicciones. La masculinidad aquí no se expresa meramente en el hecho de detentar un lugar de jerarquía académica sino además, y por sobre todo, en la autoinvisibilización de las sumisiones que debe tolerar.

Esta máscara invisibilizadora es tal vez la performance más importante de la imagen, considerando que Carolina justamente lo que se propone es estudiar la

performatividad académica. Se trata de una autoinvisibilización que es promovida por las articulaciones existentes entre una masculinidad hegemónica, por un lado, y la ideología managerial que gobierna la academia chilena, por otro. Estamos frente a una postura docente que pretende invisibilizar todo aquello que no sea coherente con lo que define a esta masculinidad managerial en la academia. Diversas autorías han señalado variadas prácticas discursivas que dan forma a esta masculinidad, en donde destacan aspectos tales como la 'productividad', la 'competencia' o la 'independencia', todas cuestiones que estrechan los lazos entre masculinidad, academia y neoliberalismo (Carvalho y Machado, 2010; Connell, 2010; Martínez-Alemán, 2014). A estas complicidades capitalistas es posible adicionar otros aspectos vinculados con el método científico, tales como la 'objetividad', la 'racionalidad', y la 'instrumentalidad' (Barry, Berg & Chandler, 2006; Ross-Smith & Kornberger, 2004). A través de la promoción de estas reglas en el trabajo académico se va perfilando un trabajador desprendido y desapegado de aquellas responsabilidades que no sean la estricta dedicación a la producción académica (Martínez-Alemán, 2014). Este trabajador ideal invisibiliza su marca de género masculina, mostrándose incorpóreo, abstracto e inmaterial, proceso por medio del cual asegura su centralidad y hegemonía. Esto se vincula con la mano derecha de la pose docente, mano que también fue interpretada como un gesto de retirada. La sala de clases no es el lugar académico propiamente tal, más bien ocupa un lugar secundario, feminizado y no constitutivo en la construcción de conocimiento, entendido de este modo (Mandiola, Ríos y Varas, 2019). La mano en el bolsillo entonces viene a ser todo aquello que pone en jaque la estabilidad de estas prácticas discursivas y la posibilidad de performar aquella imagen académica, masculina y managerial ante lxs estudiantes. Representa el miedo a no ser productivo, competente o independiente y condensa la ineludible dimensión subjetiva, afectiva y corporal que pretende ser negada por esta masculinidad.

A MODO DE CIERRE

Para finalizar, quisiera compartir aquí una reflexión realizada por Ema en relación con la experiencia vivida en el taller. Este comentario refleja, desde mi punto de vista, el potencial epistemológico y político que el teatro de lxs oprimidxs puede tener en contextos educativos y académicos, específicamente en aquellos relativos a la investigación:

(...) más allá de pensarlo metodológicamente el teatro del oprimido, lo que también hacíamos es cuestionar y tensionar los dualismos que hay en la investigación... como, por ejemplo, esto del escenario, que al fin y al cabo pueden ser nuestros mundos de investigación, cómo de alguna manera también podemos ficcionarlos... también el tema de las emociones, cuando las traemos al cuerpo, o sea esta dualidad, razón-emoción o afecto que también están presentes en la investigación... el otro tema también de este sujeto-objeto que también podríamos pensarlo desde... es actriz-espectador, cómo también esas cosas también se diluían, entonces... y también el tema, también obviamente,

de la participación, o sea esto es un posicionamiento político al momento de investigar y de aproximarse también a la investigación, o sea, la persona que investiga también está súper presente y también está abierta a la afectación del mundo que está investigando y de las personas con las cuales está investigando, yo creo que eso es lo que podríamos rescatar.

Un comentario de este tipo resulta central a la hora de destejer las articulaciones entre masculinidad hegemónica y educación superior, toda vez que lo que está en juego no es meramente el lugar de los varones sino por sobre todo el papel de las prácticas patriarcales que se encarnan en diversas situaciones cotidianas ligadas a la construcción de conocimiento. El teatro de lxs oprimidxs entonces puede ser una táctica, entre muchas otras, que permita el cuestionamiento y la subversión de un androcentrismo que aún se encuentra anidado en las epistemologías desde las cuales se aprende y se conoce, el cual se expresa de múltiples formas empíricas y simbólicas en las universidades. En esta experiencia el teatro de lxs oprimidxs hemos visto que puede contribuir a la visibilización de las implicancias éticas y políticas en las investigaciones y a la articulación de sus objetivos con los que propugnan los estudios de género y los feminismos. Finalmente, el trabajo con los cuerpos y sus imágenes, más allá de las meras identidades de los varones, se ofrece como un campo promisorio para seguir ampliando los límites teóricos y políticos de los estudios sobre masculinidades en Chile y a nivel global. Hemos visto entonces que, en ocasiones, los cuerpos pueden ofrecernos una imagen mucho más elocuente y poderosa en el desafío de hacer coincidir nuestros objetivos educativos con las luchas colectivas que se orientan hacia un horizonte antipatriarcal.

REFERENCIAS

- Adams, Ch.; Snyder-Young, D. & Tolomelli, A. (2019). 39. Academia. Theatre of the Oppressed in colleges and universities. An interview with Charles N. Adams, Jr., Dani Snyder-Young, and Alessandro Tolomelli. En Howe, Kelly; Boal, Julian y Soeiro, José (2019). The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed. Oxon: Routledge, 360-369.
- ANID (2023). Becas para estudios de postgrado en Chile y en el extranjero. Programa Formación de Capital Humano Avanzado. Resultados concursos.
<https://www.conicyt.cl/becasconicyt/estadisticas/seleccionados-2/>
- Aponte, J. & Laverde, D. (2021). Masculinidad y suicidio. Conexiones y posibilidades de transformación desde la terapia narrativa y el teatro del oprimido. Antropologías del sur, 8(16), 43-68.
- Barry, J.; Berg, E. & Chandler, J. (2006). Academic shape shifting: gender, management and identities in Sweden and England. Organization, 13(2), 275-298.

- Boal, Augusto (2008). *El Pensamiento sensible y el pensamiento simbólico en la creación artística*. La Puerta FBA.
- Boal, Augusto (2015). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Interzona.
- Boal, Augusto (2016). *La estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Buenos Aires: Interzona.
- Boal, A. (2017). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Valparaíso: Editorial Hechiza / La cimarra.
- Burin, M. & Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Carvalho, T. y Machado, M. (2010). Gender and shifts in higher education managerial regimes. *Australian Universities' Review*, 52(2), 33-42.
- Cea, A. L. (2018). *Vamos hacia una educación no sexista*. En Cea, A. L.; Opazo, A.; Devaud, A. M.; Lamadrid, S.; Retamal, P.; Zagal, G.; Gatica, V.; Martínez, N.; Kvyeh, R.; González, D. (2018). *Educación no sexista. Revolución feminista*. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños.
- CNED (2021). *Matrícula Sistema de Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (2010). Building the neoliberal world: managers as intellectuals in a peripheral economy. *Critical Sociology*, 36(6), 777-792.
- Cooperativa (2017). *Guillier: Fue desafortunada la expresión 'meter la mano en el bolsillo' a los que más tienen*. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/politica/presidenciales/guillier-fue-desafortunada-la-expresion-meter-la-mano-en-el-bolsillo/2017-12-07/013131.html>
- Devaud, A. M. (2018). *El patriarca desorientado*. En A. Cea, A. Opazo, A. M. Devaud, S. Lamadrid, P. Retamal, G. Zagal, V. Gatica, N. Martínez, R. Kvyeh, D. González. *Educación no sexista. Revolución feminista*. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños, 11-15.
- do Nascimento, R. & Santos, J. (2021). O teatro do oprimido como transgressão: a construção de novas masculinidades no Coletivo Flow Homens. *Educação*, 11(1), 95-108.
- Duarte, C. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Última década*, 10(16), 95-113.

- Duarte, C. (2006). *Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos*. Pasos, 125.
- Duarte, K. (2011). Privilegios patriarcales en varones jóvenes de sectores empobrecidos ¿cambios o acomodados? *Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social*. Revista de estudios de juventud, 95.
- Duna (2017). Alejandro Guillier declara 'les meteremos la mano en el bolsillo a quienes concentran el ingreso, para que ayuden a hacer patria alguna vez, protegiendo a su juventud' y Luksic le responde 'lo que no hace patria es generar odio, lucha de clases y división'. ¿Con quien concuerdas? <https://www.duna.cl/tema-del-dia/2017/12/06/alejandro-guillier-declara-les-meteremos-la-mano-en-el-bolsillo-a-quienes-concentran-el-ingreso-para-que-ayuden-a-hacer-patria-alguna-vez-protegiendo-a-su-juventud-y-luksic-le-responde/>
- Durán, G. y Kremerman, M. (2020). *Los verdaderos sueldos de Chile. Panorama actual del Valor de la Fuerza de Trabajo usando la Encuesta Suplementaria de Ingresos ESI (2020)*.
- flores, v. (2013). *Masculinidades de niñas: entre 'mal de archivo' y 'archivo del mal'*. En tron, fabi y flores, valeria. *Chonguitas: masculinidades de niñas*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark, 180-194.
- flores, v. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista en Chile (2000-2017). *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 261-292.
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del teatro del oprimido en Barcelona*. Asociación de Editores y Autores Universitarios.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- González, E. (2016). "Una reflexión feminista para una educación no sexista", En Del Valle, S. (2016). *Educación no sexista: hacia una real transformación*, Santiago de Chile, 47-54.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Madrid: Egales.
- INE (2017). *Estimaciones y Proyecciones a Nivel Regional de la Población de Chile 2002-2035*. https://www.ine.cl/docs/default-source/proyecciones-de-poblacion/publicaciones-y-anuarios/base-2017/ine_estimaciones-y-proyecciones-2002-2035_base-2017_reg_area_sintesis.pdf
- Jolly, M. (2018). Gender violence. En Callan, H. (2018). *The International Encyclopedia of Anthropology*. 12 Volume Set. John Wiley & Sons Limited, 1-11.

- Kaufman, M., & Horowitz, G. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. Centro de Investigación para la Acción Femenina.
- Kimmel, M. & Mahler, M. (2003). Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982–2001. *American Behavioral Scientist*, 46, 1439–1458.
- La Tercera (2017). Guillier sobre meter “manos en los bolsillos”: “Es un concepto, a lo mejor, no muy gracioso. <https://www.latercera.com/pulso/guillier-meter-manos-los-bolsillos-concepto-lo-mejor-no-gracioso/>
- Lamadrid, S., Retamal, P. y Zagal, G. (2018). La nueva ola feminista por una educación no sexista. En A. Cea, A. Opazo, A. M. Devaud, S. Lamadrid, P. Retamal, G. Zagal, V. Gatica, N. Martínez, R. Kvyeh, D. González. *Educación no sexista. Revolución feminista*. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños, 21-26.
- Madrid, S. (2003). Jóvenes frente a la educación y el trabajo. Nuevos elementos para la interpretación. FLACSO-Chile.
- Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas. Colección Ideas, 8(76). Mesa Agenda Pro Género - Fundación Chile21 - Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En Aguayo, F. y Sadler, M. (eds). *Masculinidades y políticas públicas: involucrando hombres en la equidad de género*, LOM & Universidad de Chile, 128-150.
- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de elite. En Castro, C.; Gómez, H. y Reyes, L. (comps.). *Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: teoría y práctica*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez, 109-122.
- Madrid, S. (2016a). 'Diversidad sin diversidad': Los colegios particulares pagados de elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En Corvalán, J.; Carrasco, A. y García-Huidobro, J. (eds). *Mercado escolar: Libertad, diversidad y desigualdad*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Madrid, S. (2016b). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (22), 369-398.
- Mandiola, M.; Ríos, N. & Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado”. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–16.

- Martínez-Alemán, A. (2014). Managerialism as the 'new' discursive masculinity in the university. *Feminist Formations*, 26 (2), 107-134.
- OMS (2005). Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia: resumen del informe.
- ONU. Consejo Económico y social. Comisión de prevención del delito y justicia penal. (2016). Tendencias de la delincuencia a nivel mundial y nuevas cuestiones y respuestas relativas a la prevención del delito y la justicia penal. Viena.
- ONU. Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (2013). Estudio mundial sobre el homicidio. Resumen ejecutivo.
- Opazo, A. (2018). La herramienta para construir un nuevo Chile. En A. Cea, A. Opazo, A. M. Devaud, S. Lamadrid, P. Retamal, G. Zagal, V. Gatica, N. Martínez, R. Kvyeh, D. González. Educación no sexista. Revolución feminista. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños, pp. 11-15.
- Porras, E. (2016). Sistematización del proceso de formación en prevención de la violencia de género y nuevas masculinidades con jóvenes hombres de 15 a 25 años del proyecto "Yo construyo mi masculinidad" de la ciudad de Quito, de octubre 2015 a marzo 2016. Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicólogo. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Ross-Smith, A. & Kornberger, M. (2004). Gender rationality? A genealogical exploration of the philosophical and sociological conceptions of rationality, masculinity and organization. *Gender, Work and Organization*, 11(3), 280-305.
- Santos, Bárbara (2017). Teatro del oprimido, raíces y alas: una teoría de la praxis. Barcelona: Kuringa.
- Santos, B. (2019). Teatro das oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas. Río de Janeiro: Philos.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tatés, P. (2020). Los tropiezos de la masculinidad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.