

Pequeñas inflexiones: Construir un discurso artístico sobre violencia de género en educación secundaria

Little Inflexions: Constructing an Artistic Discourse about Gender-Based Violence in Secondary Education

RESUMEN

El proyecto que se describe trata sobre violencia de género y desarrolló una educación crítica en alumnas y alumnos adolescentes a través de la acción artística. El proyecto tomó como base el concepto de *adiaphoron* de Bauman y Donskis (2013), entendido este como la pasividad del sujeto frente al sufrimiento de los demás. Los resultados del proyecto son conceptualizados empleando un modelo de investigación «dentro del arte» (Frayling, 1993) y teniendo en cuenta la sociología de la violencia de género. En este análisis se comprueba que el alumnado, a pesar de su juventud, desarrolló una visión madura de la problemática, posibilitando una toma de conciencia –tanto en ellos como en el público– de la realidad tratada. **Palabras clave:** pensamiento crítico; educación artística; violencia de género; educación secundaria.

ABSTRACT

This project addressed gender-based violence and developed a critical education in adolescent students through an artistic action. The entire project was based in the concept of *adiaphoron*, coined by Bauman and Donskis (2013). This concept refers to the passivity of the subject in front of the suffering of other persons. The results of the project are conceptualised through research in art paradigm (Frayling, 1993) and according to the sociology of the gender-based violence. The analysis reveals that despite the youth of the students they developed an informed vision of gender-based violence, enabling consciousness about this reality both in them and in the public of the performance.

Keywords: Critical Thinking; Arts Education; Gender-based Violence; Secondary Education.

SUMARIO

1.- Introducción. 2.- El sujeto como espectador de la violencia. 3.- Pedagogía crítica y educación artística. 4.- La acción: «Pequeñas inflexiones. 5.- La catarsis a través del testimonio apropiado. 6.- Conceptualizando el trabajo artístico. 7.- Conclusiones. 8.- Referencias.

1 IES Lluís Vives de València, pablo.ramos.ramos@gmail.com

2 Universitat de València, Ana.Maria.Botella@uv.es

1.- Introducción

Sólo recuerdo la emoción de las cosas,
y se me olvida todo lo demás;
muchas son las lagunas de mi memoria

Antonio Machado (1988: 1166)

El arte como evocación de recuerdos o, incluso, como generador de emociones a través de experiencias que nunca hemos vivido, ese es el punto de partida de este proyecto artístico y pedagógico. Como versa el poeta andaluz, la emoción de los hechos vividos es algo indeleble en la vida de las personas, de ahí que la educación crítica que requiere la sociedad actual pase por la emoción de la experiencia educativa.

El proyecto que presentamos trabaja la problemática de la violencia de género a través de las asignaturas de artes escénicas y de música en educación secundaria obligatoria y se enmarca en un paradigma de educación en justicia social. Las alumnas y alumnos participantes recrearon testimonios de violencia de género a través de un montaje escénico que incluía danza, música en directo y video-proyección.

El hecho de generar una obra escénica desde la recreación de testimonios ofrece una oportunidad de cambiar la forma de pensar de los jóvenes. Así, canalizar el sufrimiento de otras personas y plasmarlo en una obra artística permite llegar a zonas de la conciencia que normalmente aparecen anuladas. El análisis que se desarrolla a continuación se articula en torno al modelo de investigación «dentro del arte» (Frayling, 1993; de Laiglesia, 2009), el cual ayuda a una mejor conceptualización de la práctica artística en el aula.

Al igual que en el cuadro *Justicia*, de la pintora colombiana Débora Arango, donde una mujer se ve hostigada por un grupo de hombres que representan la autoridad, nuestro proyecto canaliza una realidad terrible a través de la belleza artística. Mientras que la protagonista del lienzo se encuentra sola frente a sus agresores, en nuestros testimonios existen testigos que presencian los hechos pero que, sin embargo, son incapaces de actuar. En este sentido el proyecto supone también una reflexión del papel de la sociedad como testigo de ese tipo de violencia.

2.- El sujeto como espectador de la violencia

Es difícil articular una definición de sujeto en una sociedad tan inestable como la actual. También lo es definir qué son democracia, arte y educación y, sin embargo, cuanto más cambiante es nuestro entorno, cuantos más referentes perdemos, más intuimos hacia dónde deben dirigirse estas tres ideas.

Para Touraine,

[...] en el momento en el que se borran los grandes relatos sociales, cada existencia busca convertirse en un relato personal y nuestro mundo masificado,

globalizado, es también y sobretodo un mundo centrado en el deseo del individuo de ser un actor, lo cual es la definición misma de sujeto (1995: 27).

El sujeto, en tanto que actor, puede cambiar la sociedad, de ahí la necesidad de situar a la democracia, al arte y a la educación en el centro del debate sobre la definición de sujeto en esta modernidad líquida en la que vivimos (Bauman, 2002). Según Touraine (1995), el sujeto es el deseo de ser individuo, de crear una historia personal, de dar sentido al conjunto de experiencias de la vida individual. Esta idea de sujeto hace que, hoy en día, los individuos puedan poner en jaque a la organización social, no a través de un rol social concreto (sindicalista, político, revolucionario, etc.) sino en tanto que ser humano individual. De ahí que la figura más emblemática de sujeto sea la de disidente: frente a un poder totalitario, está la voluntad de un hombre de vivir, pensar y hablar como un ser portador de derechos, un ser libre y responsable. En una economía de mercado y en una sociedad no totalitaria, es también la protesta ética la que tiene más fuerza.

Aunque la definición de Touraine tiene casi treinta años, sigue teniendo una enorme validez. No hay más que ver figuras como Greta Thunberg o Alyssa Milano – impulsora del movimiento *Me too*. En el caso de la primera, ha prevalecido la idea del sujeto como poseedor del derecho a tener un futuro digno, en este caso medioambiental. En cuanto a la segunda, se ha impuesto la idea de la preservación de la dignidad individual frente a la corrupción moral de un poder superior.

Al desarrollar la idea del sujeto como actor, como dueño de su destino, surge inevitablemente el concepto de autonomía. Es decir, hasta qué punto el sujeto tiene la capacidad –como sucede en los dos ejemplos expuestos anteriormente– de cambiar su realidad. En este sentido, Morin (1995) afirma que el sujeto tiene una autonomía relativa, ya que esta depende de su entorno biológico, cultural y social (¿hubiera tenido una adolescente pobre de Bangladesh la misma capacidad de actuar que Greta Thunberg?). Así, nuestra autonomía parte de una dependencia original en relación a una cultura: «la autonomía es posible, no en términos absolutos, sino en términos relacionales y relativos» (Morin, 1995: 48).

Además, la responsabilidad de aplicar esta autonomía –cuando es posible hacerlo– recae enteramente sobre el sujeto. Como afirma Bauman: «la responsabilidad por la elección y sus consecuencias queda donde la ha situado la condición humana de la modernidad líquida: sobre los hombros del individuo, ahora designado gerente general y único ejecutor de su *política de vida*» (2013: 18). De ahí que actuar en determinados contextos suponga un verdadero acto de valor para el sujeto (pensemos en las consecuencias que podría haber tenido el acto de la actriz Alyssa Milano si otras mujeres no hubieran secundado su causa).

Ahora bien, la autonomía del sujeto, que sirve para alcanzar causas justas, también puede ejercerse en un sentido contrario, es decir, para cometer actos que vulneran los derechos de los demás. El poeta Fernando Beltrán refleja esta idea en su conocido poema *Los otros, los demás, ellos*: «El serbio que destruye un colegio soy yo / el ruandés que mata a machetazos soy yo / el hombre capaz de lo mejor / el hombre capaz de lo peor / el hombre a secas, yo» (Beltrán 1999: 11). Este poema, que expone la dicotomía

moral del ser humano, destaca la idea de violencia como algo que el sujeto puede ejercer por voluntad propia, es decir, algo que permite su autonomía intrínseca –aunque esta esté condicionada.

La violencia es una constante en todas las sociedades, algo propio al ser humano, al sujeto (Hearn, 2012). Como afirma Walby (2012), aunque existe la idea de que la modernidad ha traído una reducción de la violencia en la sociedad, la realidad es que sus nuevas formas se concretan, principalmente, a través de «nuevas guerras» (Irak, Siria, Yemén...), de violencia interpersonal (especialmente la violencia de género) y de violencia contra las minorías (por ejemplo, los rohingyas en Myanmar). Si tenemos en cuenta estos dos últimos casos, resulta evidente que los conceptos de sujeto –como actor de la sociedad–, de autonomía y de violencia entre personas están íntimamente relacionados.

Ahora bien, la visión que nos interesa en este trabajo no es la del sujeto que ejerce un acto de violencia, sino la de aquel que lo presencia, es decir, qué se espera del ciudadano frente a la violencia. La pregunta es esencial si la realizamos desde nuestra posición de educadores artísticos, ya que educamos para mejorar la sociedad.

En este sentido, la reflexión que hacen Bauman y Leoncini (2015) sobre el suceso de Kitty Genovese en 1964 es especialmente significativo. Esta joven fue brutalmente asesinada en el barrio de Queens sin que ningún vecino reaccionara, de ahí que, al día siguiente, el *New York Times* abriera su edición con el titular «treinta y siete personas presenciaron un homicidio sin llamar la policía». Para los autores, este suceso –muy referenciado en los libros de psicología social– describe cómo el sujeto puede manifestar apatía social cuando está rodeado de más personas (esperamos que sean los demás quienes reaccionen).

Esta incapacidad para reaccionar frente a la violencia puede concretarse también en lo que viene a llamarse *adiaphoron*. El término, aparecido en la Antigua Grecia, significa «algo que no es importante» y es utilizado por Bauman (Bauman y Donskis, 2013) para describir la «retirada temporal» de la zona sensitiva de una persona, es decir, es la habilidad para no reaccionar frente a una situación de injusticia o para reaccionar, no como si lo que estuviera pasando le pasara a una persona, sino como si le pasase a un objeto físico, a algo no-humano. Eliminamos de nuestra consciencia cosas importantes que presenciamos, como si no fuera con nosotros, como si no tuviéramos autonomía para actuar. Como afirma Žižek (2016), no podemos sino escandalizarnos por esta excesiva indiferencia hacia el sufrimiento de otras personas en la sociedad actual; así, podemos entender nuestra sociedad como una sociedad *adiaforizada* (Bauman y Donskis, 2013).

Ahora bien, el *adiaphoron* o ceguera moral (Bauman y Donskis, 2013), ese «mirar para otro lado» frente a la violencia, puede también interpretarse como la anulación de la autonomía para actuar del sujeto. Así, la educación tiene la potencialidad de sacar a los ciudadanos de su papel de espectadores, ayudándoles a abandonar la heteronomía de la que habla Adorno en «Educar después de Auschwitz» (1998). En este discurso, el filósofo alemán discute sobre la necesidad de que Auschwitz no se repita, de que no se vuelvan a dar las condiciones para que los ciudadanos abandonen su autonomía a la hora de actuar frente a semejante atrocidad. Para ello,

Adorno aboga por una educación para la autonomía, para la no colaboración, de manera que «superar toda forma de heteronomía masificadora por la autonomía reflexiva permita la formación de sujetos libres y respetuosos con la dignidad humana» (*ibídem*, 1998: 79).

En este sentido, los actores educativos deben seguir trabajando por la sacar a los ciudadanos del *adiaphoron* y de la heteronomía. Giroux, en una actualización de la problemática de Adorno titulada *What Might Education Mean After Abu Ghraib* (2004), subraya que la educación debería crear las condiciones pedagógicas necesarias en las que los individuos funcionasen como sujetos autónomos, no solo haciéndoles capaces de rechazar el tomar parte en injusticias indescriptibles sino también impulsando un trabajo activo para eliminar las condiciones que hacen posible esas injusticias. En definitiva, los profesores deben inculcar una *responsabilidad social* en sus alumnos (Smith, 2011).

3. Pedagogía crítica y educación artística

Como hemos argumentado en las líneas precedentes, la educación puede ser un vehículo para que los ciudadanos desarrollen su capacidad crítica frente a la heteronomía y el *adiaphoron*. No obstante, es importante definir qué tipo de educación puede alcanzar ese objetivo. Como afirma Galeano, en este mundo al revés en el que vivimos

nos enseña[n] a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo [...] En su escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación (1998: 5).

La sociedad que anhela el escritor uruguayo es una sociedad comprometida con la justicia social, en la que la educación juegue un papel determinante. Sin embargo, la educación ciudadana, es decir, el componente social de la escuela, ha sido desplazada del centro del discurso educativo en los últimos tiempos. Para Green (2006), aunque las razones de este giro copernicano son muy complejas, en parte derivan, por un lado, del crecimiento de los valores individualistas por medio de un discurso que erosiona las creencias e identidades colectivas y, por otro lado, de la prioridad política de desarrollar habilidades enfocadas a la competitividad económica. En cuanto al primer factor, esta «des-socialización» se está produciendo en grandes sectores de la población, los cuales no piensan sus problemas –debido a la pérdida de la conciencia de clases– en términos sociales, sino de forma individual (Bensaid, Cohen, Maurin y Monginasil, 2004). Para Bauman, el sujeto es «impelido a perseguir y encontrar soluciones individuales a problemas creados socialmente y a implementar esas soluciones individualmente» (2008; citado en Giroux 2012: 19).

En cuanto al segundo factor, la visión economicista de la educación, el entender los distintos sistemas educativos nacionales como competidores entre sí ha conducido al intento de medir toda variable educativa. Sin embargo, en este proceso

de fiscalización, las materias cuyos resultados no son fácilmente mensurables –las artes y las humanidades– han visto cuestionada su necesidad dentro del sistema.

Como indica Bernstein (2006), se está produciendo una deshumanización en lo que se refiere a la organización y orientación del saber oficial. Las humanidades ya no son la referencia para el conocimiento del *interior*, sino que han sido desplazadas por las ciencias sociales, centradas en el cognitivismo. Así, el conocimiento oficial queda al margen de las personas y de sus compromisos, de lo *interior*. Este cambio de orientación representa una ruptura fundamental entre el conocedor y el conocimiento. Dicha ruptura lleva al conocimiento escolar a tener únicamente como referencia lo mensurable, reduciendo el proceso de educar a una simple formación académica. La mercantilización del saber también se ha trasladado al papel de la juventud en la sociedad, ya que su ámbito social se ha alejado de los valores democráticos, reduciéndose al simple acto de consumo (Giroux, 2012). Sin embargo, para Giroux (2011), la capacidad que tienen las personas de transformar la sociedad debe cultivarse desde la infancia. Así, esta «pedagogía crítica» propone la educación como una forma de intervención social y de cambio.

El desarrollo de una pedagogía crítica pasa necesariamente por su concreción a través del currículo y de las metodologías empleadas para llevarlo a la práctica. Aunque toda asignatura escolar es susceptible de contribuir a este proceso, las asignaturas humanísticas y artísticas parecen mejor posicionadas para tratar problemas sociales, ya que el estudio de la sociedad es la esencia de sus currículos. De ahí que, para muchos autores, la educación artística, entendida en sentido amplio (música, artes visuales y artes escénicas), deba estar comprometida con el cambio y la justicia sociales (Aróstegui, 2019; Gaztambide-Fernández, 2013).

Para desarrollar una pedagogía crítica, el docente ha de ser consciente de que a través del arte se pueden entablar discusiones con los alumnos para ayudarles a revisar e, incluso, transformar sus creencias sobre temas relevantes en nuestra sociedad (Albers 1999). Además, esta transformación, a saber, el abandono de la apatía social por parte de los alumnos, debe generarse a partir de la práctica artística (Desai y Chalmers, 2007). Para Turkle (2015), la política, tal y como la entienden los jóvenes hoy en día, es algo que se puede ejercer online; piensan que el cambio social ocurre mediante la adscripción a un grupo de Facebook o mediante un *like* a una noticia, de ahí que Internet pueda ofrecer una ilusión de progreso sin las demandas de la acción. Para nosotros, la acción artística permite bajar al terreno de la realidad, enfrentando cara a cara al artista (alumnos y alumnas) con la sociedad mediante la realización de un producto artístico.

Como afirma Giroux (2011), la pedagogía crítica debe dar la oportunidad a los alumnos de leer, escribir y aprender desde una posición de acción y de cambio. No obstante, podemos añadir que, desde la educación artística, debemos también dar la oportunidad de *crear* desde una posición de acción. Si concebimos la educación artística, principalmente, como producción cultural (Gaztambide-Fernández 2013), podemos ir un paso más allá y ver nuestro trabajo como «praxis transformadora» (Freire 1993).

Por último, es importante señalar que una educación artística crítica debe romper los muros del aula y buscar un cambio de mentalidad, no solo en el alumnado

que crea, sino también en el público que contempla esas obras. Dewhurst (2010) defiende esta idea y afirma que para los educadores interesados en la intersección de la producción artística y la justicia social, el desafío se centra en que las alumnas y alumnos identifiquen, critiquen y pasen a la acción para dismantelar estructuras injustas de poder; para ello, es imprescindible que tanto el profesorado como el alumnado se embarquen en un proceso conjunto de comprensión del tema tratado y acción, en el que se genere un proyecto que sea expuesto públicamente y a través del cual se facilite una reflexión relevante al público.

4. La acción: *Pequeñas inflexiones*³

Durante una sesión de evaluación, el profesorado de 4º de educación secundaria comentaron ciertos comportamientos sexistas que habían tenido lugar en clase. Tras hablar con algunas alumnas percibimos una preocupación generalizada en torno al machismo y a los diferentes tipos de violencia contra las mujeres. Así, pensamos que sería bueno conocer, mediante una encuesta, la opinión que sobre este tema tenía el alumnado de nuestras asignaturas.

Los resultados nos convencieron de que este era un tema que valía la pena ser tratado mediante un enfoque artístico. Es importante destacar que el 80% de los alumnos y alumnas encuestadas eran chicas. Los datos obtenidos a principio de curso mostraron que: primero, el 100% había presenciado alguna falta de respecto de tipo sexista en su clase (insultos por la complexión física o por la ropa, expresiones soeces, piropos de carácter sexual, etc.); segundo, que el 77% de nuestras alumnas había sufrido personalmente una de las situaciones anteriormente descritas; tercero, que para el 45% de encuestados, el resto de alumnos y alumnas respondió con indiferencia frente a esta situación; cuarto, el 100% de personas pensaba que estos temas deberían tratarse más en clase, incluso fuera de las horas de tutoría.

Dadas las repuestas obtenidas, decidimos tratar este tema desde dos asignaturas: Música y Artes escénicas y danza. Entendiendo el machismo como germen de la violencia de género, concebimos una obra escénica en la que se mostraran esos pequeños puntos de inflexión que llevan desde la violencia verbal hasta la agresión física. El proyecto consistió en la creación de un espectáculo de video-narraciones con música en directo y danza.

En primer lugar, las alumnas y alumnos escribieron, a partir de casos reales encontrados en prensa y documentales, testimonios en primera persona sobre mujeres que sufrían algún tipo de violencia. Después, se seleccionaron siete de ellos y se grabaron en vídeo; en clase de artes escénicas, se creó una coreografía para cada uno de los testimonios; en la clase de música, se buscaron músicas que hablaran sobre violencia de género y otras piezas que pudieran acompañar a los testimonios y a las coreografías. En el montaje final de la obra, los testimonios eran proyectados y a cada uno de ellos le seguía una coreografía en el escenario, mientras que la mú-

3 Los resultados del proyecto pueden verse en la página web del mismo: <https://pequenasinflexione.wixsite.com/2017>

sica en directo servía para ambientar los relatos (como si de una orquesta de cine mudo se tratara) y para acompañar algunas coreografías.

5. La catarsis a través del testimonio reapropiado.

El punto de partida del proyecto fue el testimonio real de personas que habían sufrido violencia de género. Las alumnas y alumnos crearon sus textos tomando estos testimonios como base, aunque cada uno de ellos incluyera sus propias experiencias al respecto, es decir, se produjo una apropiación del recuerdo traumático de otras personas que, a su vez, se reconstruyó con experiencias propias. Estas experiencias propias iban, desde el haber presenciado una agresión verbal leve contra una mujer, hasta haber sufrido personalmente la violencia en el hogar. En este último extremo, el padre de una de las alumnas tenía una orden de alejamiento por malos tratos hacia la madre, por lo que la alumna vivió de forma muy intensa el desarrollo de todo el proyecto.

Este proceso de apropiación y reconstrucción de los testimonios puede ser entendido como un proceso catártico. El término «catarsis», en el sentido aristotélico del término, define la facultad que tiene la tragedia griega de purificar espiritualmente al espectador mediante el temor y la compasión que transmiten sus personajes. Según Sánchez-Palencia (1996), el temor y la compasión a los que se refiere Aristóteles serían medios para producir la operación catártica en el espectador, cuyo agente sería la tragedia.

Mediante la muestra de los desastrosos resultados que tienen las bajas pasiones de los hombres, la acción teatral purga al espectador de esas mismas pasiones (Vives, 2011). Así, la identificación del espectador con los personajes y con su trágico destino hace que sus miedos y ansiedades se vean mitigados. En la acción que presentamos, la catarsis no solo se produciría en el espectador, sino también en los artistas que recrean los testimonios de violencia de género.

Dado que la obra que se presenta incide en los cambios graduales que se producen en las relaciones de dominación, artistas y público pueden verse identificados, no ya con las formas más extremas de violencia, sino con esas pequeñas muestras de dominación y desprecio a la dignidad de la mujer que se muestran a lo largo de la obra. Como señala la profesora Martínez-Collado, «si la fase más extrema [de la violencia de género] es el asesinato, no deja de estar presente en otros ámbitos a través de la discriminación, el menosprecio y la agresión física o psicológica» (Martínez-Collado, 2014: 46).

Aludiendo a las palabras de la autora, nuestra acción no se centra en la forma más extrema de violencia, el asesinato, sino que intenta que los alumnos reflexionen en torno a la violencia contra las mujeres, sea esta física o psicológica, independientemente de su grado de intensidad. No en vano, el título del proyecto, *Pequeñas inflexiones*, hace referencia a los incrementos paulatinos en el grado de violencia u hostigamiento que puede sufrir una mujer a lo largo de una relación o de su experiencia diaria.

En este sentido, ya no solo se entiende el espectáculo escénico como posibilitador catártico, sino también como canal de educación. Es decir, el mensaje que se transmite con la obra no solo incide en el público y en los artistas en forma de catarsis, sino que, además, hace que estos sean más conscientes de la problemática tratada, ejerciéndose una influencia en cómo actuarán en el futuro frente a las situaciones referidas en la obra.

Además, el sumergirse en las condiciones sociales de las víctimas no solo permite generar una obra potencialmente más transformadora, sino también una obra artísticamente más rica: «cuestionar ciertas ideas puede inducir conversaciones sobre recuerdos y puede desvelar una narrativa más completa de la que previamente habíamos imaginado [...] pudiendo convertirse en ideas o conceptos poderosos para nuestras obras de arte» (Hayes 2015: 7).

6. Conceptualizando el trabajo artístico

Evaluar la eficacia de una acción educativa en el terreno de la justicia social es tremendamente difícil. Sin embargo, si analizamos el producto artístico generado por nuestro alumnado podemos llegar a saber si el enfoque desarrollado presenta una visión realista del hecho tratado, en este caso, la violencia de género. La conceptualización que desarrollamos a continuación pretende explicar el producto artístico tomando como referencia la sociología de la violencia contra las mujeres.

En primer lugar, es importante señalar que la violencia de género debe ser entendida como una violación de los derechos humanos (Libal y Parekh, 2009; Hearn y McKie, 2008). De esta forma, la problemática puede conceptualizarse dentro de la definición de sujeto, lo que permite ver a la víctima como un ser portador de derechos en sí mismo, derechos por los que la sociedad debe velar.

El hilo conductor de la obra escénica que presentamos son los diferentes niveles de violencia que puede sufrir una mujer a lo largo de una relación e, incluso, a lo largo de su vida. No hay que olvidar que no nos referimos a la violencia física únicamente, ya que la violencia de género incluye un abuso que va desde el ámbito físico, hasta el sexual, pasando por el psicológico y el económico (Hearn y McKie, 2010).

Para Kelly, Hester y Radford (1996; citado en McKie, 2006), la sociología ha demostrado que la violencia, especialmente aquella cometida por hombres contra mujeres y niñas cercanas a su entorno, puede ser analizada como parte de un poder estructurado a través de relaciones sociales patriarcales. De ahí, que ver el machismo como un caldo de cultivo para la violencia contra las mujeres resulte acertado. En este sentido, los primeros testimonios de la obra desarrollan la idea del machismo y el acoso sexual durante la adolescencia.

Para Perela (2010), la violencia que sufren las mujeres dentro de la familia es solo uno de los extremos dramáticos a que da lugar la situación de desigualdad estructural en que se encuentran las mujeres en nuestra sociedad. De forma análoga, conforme avanzan los testimonios del proyecto, se van produciendo pequeñas

inflexiones en el grado de abuso a que son sometidas las protagonistas. Las alumnas y alumnos lo expresaron muy bien mediante la voz en *off* que realiza la introducción del espectáculo. «el machismo comienza de una forma disimulada, casi infantil. Un comentario sexista en clase, un silbido entre amigos, un piropo a una mujer que pasa por la calle... Lo peor es que estos casos pasan desapercibidos [...] hasta que de repente choca con nuestras vidas» (I1/1).

El primer testimonio de la obra hace referencia a la violencia psicológica que sufre una adolescente de manos de un novio despechado⁴. Aquí, el acoso es casi imperceptible para el resto de personas, es una primera inflexión en el continuo de la violencia: «entro a clase, va a volver a ocurrir, justo después aparecen los murmullos, los susurros. Estoy harta. He intentado hablarlo con profesoras y profesores, con la directora, con amigas, con compañeras...- no les hagas caso, dicen todos [...]» (Andrea, T1/1).

Las palabras de Andrea aluden a un problema con su expareja, a una intimidad que él ha desvelado y de la que todo el mundo habla. La protagonista, acechada por una presión social que debería poner el foco sobre él, no encuentra apoyo en ningún amigo. El *adiaphoron* del que habla Bauman es aquí evidente, nadie parece preocuparse por su sufrimiento, todos relativizan los hechos.

Para ilustrar este testimonio se utilizó la famosa coreografía de la tercera parte de «Roses danst Roses», de la coreógrafa belga Anne Teresa De Keersmaeker. Estrenada en 1983, la pieza de adapta muy bien este testimonio, ya que, según la crítica realizada por *The New York Times* (Anderson, 1986), en ella se refleja la agonía de la espera. En la versión original, las blusas de las bailarinas caen constantemente de los hombros, a lo que ellas responden subiéndolas con un gesto repetitivo. En el testimonio escrito por los alumnos, la protagonista vive la angustia de esperar para salir a la pizarra, de tener que – al igual que ocurre con las bailarinas y sus blusas – protegerse de las miradas de los demás.

Otro de los testimonios en el que también se desarrolla el concepto de *adiaphoron* es el de Daniela. Una noche, la protagonista se ve importunada en la calle por varios hombres:

uno de ellos, tambaleándose se acercó a mí. Me cogió de un brazo. Intenté seguir andando, pero su mano apretó mi brazo. Le insulté, le empujé y salí corriendo [...] Llegué al restaurante donde estaban mis amigas. Al verme como estaba, me preguntaron [...] Todas las respuestas a ello fueron que no hiciera caso, que es normal, que no me ponga falda y no me pasará (Daniela, T2/2).

La música en directo que acompaña el relato de Daniela, *Tabarly* de Yann Thiersen, es una música enérgica que se asocia a la angustia de la marcha, de llegar a un sitio seguro. Una música triste y melancólica, paradójicamente titulada *By your side*, de Cocorosie, da paso a una coreografía en la que la bailarina principal se ve acosada por los gestos del resto de bailarinas, que le tocan el cuerpo y le dicen cosas

4 Todos los testimonios se etiquetan bajo un nombre ficticio y, en algunas ocasiones, han sido creados mediante la unión del testimonio de varios alumnos.

al oído, mientras, ella permanece impertérrita, esperando que alguien la ayude. La coreografía acaba con la protagonista sola, arrodillada en el suelo.

Resulta llamativo que en este testimonio los alumnos y alumnas adolescentes, además de reflexionar sobre la ceguera moral de quienes presencian los hechos, subrayen la idea de la experta en violencia de género Linda Mckie sobre la víctima como provocadora: «lo que visten, los sitios por los que caminan por la noche y cómo negocian sus relaciones estarán bajo escrutinio y podrán conducir a acusaciones de haber provocado la violencia» (2006: 81). Por otra parte, el testimonio de Daniela también alude a una afirmación del experto Jeff Hearn (2012), a saber, que en muchos contextos sociales los espacios públicos son más peligrosos para las mujeres que el propio hogar; de ahí la necesidad de que los ciudadanos respondan ante agresiones hacia las mujeres en sitios públicos.

En el siguiente testimonio, el de María, aparece por primera vez la violencia física. La protagonista conoce a un chico durante la adolescencia y comienzan un noviazgo que dura varios años. Durante este tiempo, María entra en una espiral de violencia de la que no puede escapar y que oculta a las personas de su entorno. El hecho de que la protagonista oculte esta realidad es algo común en este tipo de relaciones. Como señala McKie (2006), en las sociedades que trabajan para conseguir una igualdad de género, los tabúes y los estigmas continúan rodeando la violencia doméstica, lo que da como resultado que las mujeres expresen sentimientos de culpa y vergüenza, escondan heridas y se sientan reticentes a la hora de desvelar su abuso a terceras personas. De igual forma, nuestra protagonista se muestra incapaz de denunciar su realidad, de pedir ayuda.

Otro tema importante que trata el testimonio de María es el incremento gradual de la violencia: «conforme pasó el tiempo todo fue cambiando poco a poco» (María T3/2). Para Hearn (2012), la mayoría de la violencia de género puede definirse como premeditada, a largo término, gradual y acumulativa. La música en directo que acompaña este testimonio, *Spiegel im Spiegel* de Arvo Pärt, crea una sensación de intemporalidad, de estar atrapada en un tiempo que no avanza, de no poder escapar de una realidad que –como señala el título de la pieza– se repite como un juego de espejos.

La música del compositor estonio da paso a la de Antonio Vivaldi. En la coreografía que representa el testimonio de María, cuatro bailarinas aparecen tapadas con un velo y realizan una coreografía clásica acompañadas por el violín y el piano. El velo simboliza, por un lado, la fidelidad de la mujer y, por otro lado, la venda que impide ver la realidad. Hacia mitad de la coreografía, las bailarinas consiguen deshacerse de la tela que cubre sus rostros, de igual forma, la protagonista del testimonio se da cuenta de que la situación que vive es insostenible y decide buscar ayuda en una asociación de mujeres maltratadas.

El testimonio de Laura también alude a la dificultad de las víctimas de denunciar los hechos. Esta historia es una de las más impactantes de la obra, no solo por el texto, sino por la enorme credibilidad de transmite la alumna que lo narra:

mi madre me decía de pequeña que, cuando estás en peligro, debes gritar y, entonces, acude alguien a salvarte... mentira. Acabé inconsciente; al ver que no despertaba tuvo la inmensa hipocresía de llevarme al hospital diciendo que él me

había encontrado así al llegar. Vino mi familia, horrorizada. Recobré el sentido. Entonces hablé. Nadie se lo esperaba (Laura, T4/3).

La violencia es un medio para ejercer poder y control (Hearn, 2012), por lo que la relación desigual de poder que se establece entre hombres y mujeres cimenta la violencia de género (Brickell y Garrett, 2015). En la relación de Laura se percibe el ansia de control de su pareja desde el primer momento, un control que se refleja en la coreografía que sigue al testimonio. En ella, dos bailarinas, que representan a un hombre y a una mujer, van ocupando todos los rincones del escenario mientras suena una canción de amor, *Ocean eyes* de Billie Eilish. Mediante el movimiento se establece una dialéctica de control, lucha, y reconciliación, que se va repitiendo una y otra vez. La coreografía acaba con la bailarina que representa a la mujer tendida en el suelo.

Los siguientes testimonios, de Carla y de Adela, introducen un elemento nuevo: la existencia de hijos que presencian la violencia. El segundo de estos testimonios es especialmente significativo, ya que está constituido por la experiencia real de una de las alumnas. Si en el primer testimonio, el de Carla, es el hijo quien ayuda a la madre a denunciar y a superar la situación, en el segundo, el de Adela, la hija sufre también la violencia y le genera un trauma que no acaba de resolverse.

Teniendo en cuenta los estudios sobre violencia doméstica, el segundo testimonio refleja una problemática mucho más generalizada. Para Hearn y McKie (2008) el lugar en el que se perpetran la mayoría de agresiones suele ser el hogar, lo que convierte a este en el lugar menos seguro para la mujer que la sufre y, paradójicamente, en el más seguro para el agresor. La presencia de menores en casa intensifica esta problemática. Patró y Limiñana señalan que la familia es uno de los grupos sociales en los que se dan más comportamientos violentos, lo que afecta al «desarrollo de la personalidad del menor, máxime cuando el agresor es su propio padre, figura central y de referencia para el niño y la violencia ocurre dentro de su propio hogar, lugar de refugio y protección» (2005: 12).

La última historia, la de Sandra, reúne los elementos más importantes de las anteriores: la progresión de la violencia, la incapacidad de la víctima para salir adelante y la ceguera moral de las personas que la rodean. La protagonista reúne finalmente las fuerzas para denunciar y realiza un alegato animando a todas las mujeres que sufren este tipo de violencia a denunciar. La música melancólica que se interpreta durante este último testimonio, *Nuvole Bianche* de Ludovico Einaudi, da paso a una canción enérgica y reivindicativa, *Feeling good* de Nina Simone, que sirve para la última coreografía. Las dieciséis bailarinas ejecutan un final en el que comienzan tumbadas en el suelo y acaban con los brazos en alto en un gesto de autodeterminación. Son ellas quienes superan la situación, a pesar de la sociedad *adiaphorizada* en la que viven.

7. Conclusiones

Si hasta la década de 1990, los medios centraban su atención sobre la violencia pública –guerras y violencia ejercida en la calle–, desde hace unos años, existe

una voluntad mediática de reconocer la violencia privada como una lacra para la sociedad (este hecho puede comprobarse casi diariamente en los principales periódicos de América latina y España). Sin embargo, para Rodríguez y López (2020), el tratamiento que la prensa hace de la violencia de género –en el caso de España– se reduce a un recuento de casos, anonimizando a la víctima y obviando el contexto humano que rodea a la misma. Además, como señala Sontag (2011), en un mundo no ya saturado, sino ultrasaturado de imágenes, las que más deberían importar tienen un efecto cada vez menor: nos volvemos insensibles.

El presente trabajo ha intentado sacar al alumnado y al público de la zona del *adiaphoron* por medio de una pedagogía transformadora. A pesar de la juventud de nuestras alumnas y alumnos, estos han tratado el tema con la suficiente madurez como para no caer en tópicos y han creado una obra escénica reflexiva en la que los elementos artísticos han permitido profundizar en la problemática expuesta.

Mediante un trabajo emocional se ha operado una reconstrucción de la identidad del alumnado, una identidad comprometida ahora con el cambio social. A diferencia de los talleres escolares que tratan de forma teórica la violencia de género, este trabajo ha permitido comprender la situación de mujeres que han padecido esa problemática, apropiándose de su recuerdo para crear una obra de arte que incide directamente sobre los sentimientos y que modifica el recuerdo que las alumnas y alumnos tienen sobre episodios que han presenciado antes y que suponen el caldo de cultivo de la violencia de género.

Por último, es importante señalar que entender la violencia contra las mujeres como una violación de los derechos humanos permite articular un discurso en términos de sujeto, sociedad y educación. En este sentido, nuestros jóvenes son clave en la mejora de la sociedad y en el fomento de una justicia social que se prolongue a su entorno próximo.

8. Referencias

- ADORNO, Theodor W. (1989). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Madrid: Morata.
- ALBERS, Peggy M. (1999). «Art education and the possibility of social change» en *Art Education*, N° 52(4), pp. 6-11.
- ANDERSON, Jack (1986). «The dance: Rosas troupe at next wave festival» en *The New York Times*, 30 de octubre, p. 20.
- ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis (2019). «Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education» en *Music Education Research*, N° 22(1), pp. 42-53.
- BAMFORD, Anne (2006). «L'éducation artistique dans le monde» en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 42, pp. 119-130.
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*, México DF: Fondo de Cultura Económica de España.
- (2008). *The art of life*, Londres: Polity Press.

- ____ (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- BAUMAN, Zygmunt y Leonidas DONSKIS (2013). *Moral Blindness: The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- BAUMAN, Zygmunt y Thomas LEONCINI (2018). *Generación líquida: transformaciones en la era 3.0*, Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, Fernando (1999). *La semana fantástica*, Madrid: Hiperión.
- BENSAID, Jean; COHEN, Daniel; MAURIN, Éric y Olivier MONGINASIL (2004). «Les nouvelles inégalités» en *Revue Esprit/ Intégration: la quadrature du cercle républicain*, febrero, pp. 34-42.
- BERNSTEIN, Basil (2006). «Thoughts on the Trivium and Quadrivium: The Divorce of Knowledge from the Knower» en LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne y Albert H. HALSEY (eds.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp.119-124
- BRICKELL, Kathrerine y GARRETT, Bradley (2015). «Storytelling Domestic Violence: Feminist Geographies of Participatory Video Drama in Cambodia» en *Acme: An International E-Journal for Critical Geographies*, N° 14(3), pp. 928-953.
- COHEN, Stanley (2001). *States of denial: knowing about atrocities and suffering*, Cambridge: Polity Press.
- DE LAIGLESIA, Juan (2009). «El rizo metódico y el retruécano: archivos vacíos, método necesario» en *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, N° 21, pp. 171-188.
- DESAI, Dipti y Graeme CHALMERS (2007). «Notes for a dialogue on art education in critical times» en *Art Education*, N° 60(5), pp. 6-12.
- DEWHURST, Marit (2010). «An Inevitable Question: Exploring the Defining Features of Social Justice Art Education» en *Art Education*, N° 63(5), pp. 6-13.
- FRAYLING, Christopher (1993). «Research in Art and Design» en *Royal College of Art Research Papers*, N° 1(1), pp. 1-5.
- FREIRE, Paulo (1993). *Interrogantes y propuestas*, Buenos Aires: Temas de Psicología Social.
- GALEANO, Eduardo (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, Madrid: Siglo XXI.
- GARBER, Elisabeth (2004). «Social justice and art education». *Visual Arts Research*, N° 30(2), pp. 4-22.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén (2013). «Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education» en *Harvard Educational Review* N° 83(1), pp. 211-236.
- GIROUX, Henry A (1990). «Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals» en *Journal of Curriculum and Supervision*, N° 5(4), pp. 361-383.
- (2004). «What Might Education Mean After Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education» en *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, N° 24(1), pp. 5-24.
- (2010). *Youth in a suspect society. Democracy or disposability?*, Nueva York: Palgrave Macmillan.

- (2011). *On Critical Pedagogy*, Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- (2012). *Disposable youth: racialized memories and the culture of cruelty*, Nueva York: Routledge.
- GREEN, Andy (2006). «Education, Globalization and the Nation State» en LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne y Albert H. HALSEY (eds.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 192-197.
- HAYES, Shirley (2015). «Trauma and memory: healing through art» en *Journal of Art for Life*, N° 7(1), pp. 1–20.
- HEARN, Jeff (2012). «The sociological significance of domestic violence: Tensions, paradoxes and implications» en *Current Sociology*, N° 61(2), pp. 152–170.
- HEARN, Jeff, y MCKIE, Linda (2008). «Gendered policy and policy on gender: the case of domestic violence» en *Policy & Politics*, N° 36(1), pp. 75-91.
- HEARN, Jeff, y MCKIE, Linda (2010). «Gendered and Social Hierarchies in Problem Representation and Policy Processes: ‘Domestic Violence’ in Finland and Scotland» en *Violence Against Women*, N° 16(2), pp. 136–58.
- HERNÁNDEZ, Francesc J.; BELTRÁN, José y Adriana MARRERO (2003). *Teorías sobre educación y sociedad*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- KELLY, Liz; HESTER, Marianne y Jill RADFORD (1996). *Women, Violence and Male Power*, Buckingham: Open University Press.
- LIBALL, Kathryn y Serena PAREKH (2009). «Reframing violence against women as a human rights violation: Evan Stark’s coercive control» en *Violence Against Women* N°15 (12), pp. 1477–1489.
- MARTÍNEZ-COLLADO, Ana (2014). «Arte contemporáneo, violencia y creación feminista: Lo personal es político y la transformación del arte contemporáneo» en *Dossiers feministes*, N°18, pp. 35-54.
- MCKIE, Linda (2006). «Sociological work on violence: gender, theory and research». *Sociological Research Online*, N°11 (2), pp. 75–83.
- MEIRIEU, Philippe (2005). *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineux: ESF Éditeur.
- MORIN, Edgar (1995). «Le concept de sujet» en editado por DUBET, François y Michel WIEVIORKA (eds.). *Colloque de Cerisy: Penser le sujet/Autour de Alan Touraine*, Paris: Fayard, pp.47-56.
- PATRÓ HERNÁNDEZ, Rosa y Rosa María LIMINANA GRAS (2005). «Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas» en *Anales de psicología*, N°21(1), pp. 11-17.
- PERELA, Marta (2010). «Violencia de género: violencia psicológica» en *Foro, Nueva época*, N°11(2), pp. 353-376.
- RODRÍGUEZ CÁRCELA, Rosa y Agustín LÓPEZ VIVAS (2020). «Tratamiento informativo de la violencia de género: asesinatos de mujeres. Análisis de la agencia EFE» en *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, N°47, pp. 23-60.
- SÁNCHEZ-PALENCIA, Ángel (1996). «Catarsis en la «Poética» de Aristóteles» en *Anales del seminario de historia de la filosofía*, N°13, pp. 127-148.

- SIERRA, Yolanda (2014). «Relaciones entre el arte y los derechos humanos» en *Revista Derecho del Estado*, N°32, pp. 77-100.
- SMITH, John (2011). *Critical pedagogy for social justice*, Nueva York: Continuum Books.
- SONTAG, Susan (2011). *Ante el dolor de los demás*, Barcelona: Penguin Random House.
- TOURAINÉ, Alain (1995). «La formation du sujet» en DUBET, François y Michel WIEVIORKA (eds.). *Colloque de Cerisy: Penser le sujet/Autour de Alain Touraine*, Paris: Fayard, pp. 21-45.
- TURKLE, Sherry (2015). *Reclaiming conversation*, Nueva York: Penguin Press.
- VILLA GÓMEZ, Juan David y Manuela AVENDAÑO RAMÍREZ (2017). «Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política» en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, N°8(2), pp. 502-535.
- VIVES, Jean-Michel (2011). «Catharsis: psychoanalysis and the theatre» en *International Journal of Psychoanalysis*, N°92, pp. 1009-1027.
- WALBY, Sylvia (2012). «Violence and society: Introduction to an emerging field of sociology» en *Current Sociology*, N°61(2), pp. 95-111.
- WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia R. y Stéphan VINCENT-LANCRIN (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*, Paris: OECD Publishing.
- ŽIŽEK, Slavoj (2016). *Problemas en el paraíso: del fin de la historia al fin del capitalism*, Barcelona: Anagrama.

Recibido el 18 de enero de 2022
Aceptado el 24 de febrero de 2022
BIBLID [1132-8231 (2022): 299-314]