



Alicia Rius – Buitrago  
Jorge Fernández – Cedena

Universidad Complutense de Madrid

**“EDUCACIÓN Y  
PERFORMANCE  
UNA EXPERIENCIA CONTRA  
LAS VIOLENCIAS MACHISTAS”**

-----  
**EDUCATION AND PERFORMANCE: AN EXPERIENCE AGAINST  
SEXIST VIOLENCE**

## RESUMEN

El siguiente artículo, narra una experiencia educativa llevada a cabo con estudiantes de primero y segundo de bachillerato de un instituto madrileño.

A través de una instalación y una muestra escénica, se pretende mostrar el ciclo de la violencia de género, sensibilizar al alumnado sobre el problema y empoderar a la sociedad como agentes activos contra la misma. Dicha experiencia, se apoya en pedagogías y metodologías feministas y del arte de acción, en las que las emociones y el lenguaje del cuerpo cobran un importante papel pedagógico.

Los resultados obtenidos nos indican, que el proceso cognitivo se ha visto reforzado y acelerado. Las sensaciones, emociones y experiencias vividas durante la muestra por las personas participantes, han favorecido la comprensión, asimilación y sensibilización hacia los contenidos tratados. Se comprueba por tanto, la eficacia del método empleado y se constata la conveniencia de favorecer una educación que no solo atienda al aspecto racional del alumnado, sino también al emocional y al corporal.

## PALABRAS CLAVE

**Violencia de género, Performance, Educación ciudadana, Jóvenes, Emociones, Empoderamiento**

## ABSTRACT

The purpose of this article is to describe an educational experience with students of first and second year of Compulsory Secondary Education in a secondary school in Madrid.

Through installation and performance art, this experience aims at presenting the cycle of gender-based violence, raising awareness among students about this social issue and empowering society as active agent against it. The project builds on feminist pedagogies and methodologies in which emotions and body language take an important pedagogical role.

The results achieved indicate that the cognitive learning process has been enhanced and accelerated. The feelings, emotions and experiences that the participants lived during the performance have increased understanding and assimilation, as well as raised awareness, of the course contents. The effectiveness of the implemented method is demonstrated and confirms the need to encourage not only a rational but also an emotional approach to education.

## KEYWORDS

**Gender-based violence, Performance, Citizenship education, Young people, Emotions, Empowerment**

# EDUCACIÓN Y PERFORMANCE: UNA EXPERIENCIA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS

Alicia Rius–Buitrago  
Jorge Fernández–Cedena  
Universidad Complutense de Madrid

## INTRODUCCIÓN

El Espacio de Igualdad (en adelante El) Juana Doña, en el distrito de Arganzuela en Madrid, es uno de los trece espacios municipales que trabajan con el objetivo específico de “alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres de la ciudad de Madrid a través de la sensibilización a la población y el empoderamiento de las mujeres” (Ayuntamiento de Madrid, n.d.) En base a estos fines y con motivo de sensibilizar contra las violencias machistas, el 25 de noviembre de 2017, coincidiendo con el día internacional contra la violencia de género, el El pone en marcha la muestra escénica y performativa *El hogar, ¿un lugar donde estar a salvo?*

Esta actividad ha sido posible gracias a la colaboración entre el propio El y el Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela (en adelante CMSc). En estos centros, se trabajan desde la prevención los problemas de salud de la ciudadanía y se realizan labores de difusión y promoción de hábitos saludables, desde una perspectiva de salud comunitaria. Su gestión depende del Organismo Autónomo Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid, el cual, mantiene desde el año 2011, un acuerdo de colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, para poner en marcha el proyecto Arte y Salud (Universidad Complutense de Madrid, n.d.). Desde 2017, cuentan con tres investigadores becados en dicho proyecto, uno de ellos trabajando en el mencionado CMSc de Arganzuela. La incorporación de estos nuevos perfiles artísticos o creativos, en los equipos de salud comunitaria, ha posibilitado nuevas formas de relación y cooperación con otras instituciones y agentes, tal y como se describe en

este artículo. A partir de la misma, se exploran nuevos enfoques y vías de participación ciudadana en el ámbito de la salud, el bienestar y los cuidados, facilitando mediante el lenguaje del arte, el encuentro y la comunicación entre la población y los propios centros.

La metodología empleada en esta acción, es consecuente con los principios del El y con el mencionado proyecto *Arte y Salud*. Se pretenden mostrar los efectos que tiene la violencia de género en las personas que la sufren, dar a conocer el ciclo de la misma y empoderar a las personas asistentes para que se conviertan en agentes activos contra las violencias machistas. Para ello, se ponen en marcha recursos y métodos propios de las pedagogías feministas y del arte, con los que el lenguaje del cuerpo y las percepciones emocionales cobran protagonismo y se convierten en un recurso de comprensión y aprendizaje situado, en los que el conocimiento se produce desde la propia experiencia.

La excelente acogida de esta primera puesta en escena, tanto por las personas que participaron en ella, como por las y los profesionales de las entidades organizadoras, sirvió de aliciente para repetir la experiencia en otras cuatro ocasiones y, finalmente, llegar a un acuerdo con el Instituto de Educación Secundaria (IES) Gran Capitán, para poner en práctica la muestra con sus estudiantes de primero y segundo de bachillerato. Para ello, se realizaron algunos cambios en el diseño de la acción, con el fin de adaptarla a las problemáticas e inquietudes propias de la población adolescente. Esta última versión de la muestra dirigida a población joven será el objeto de estudio en este artículo.

## LO CORPÓREO Y EMOCIONAL COMO CONDICIÓN NECESARIA EN LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y LAS METODOLOGÍAS DEL ARTE

Las educadoras y educadores asimilados por el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, aceptan la separación de cuerpo y mente en las aulas como algo natural, primando la mente en bien del conocimiento y el aprendizaje. La mente se erige en este contexto como un ente escindido del cuerpo y, cuanto más alejado, más útil.

Este hecho que supone un abordaje concreto del conocimiento y de su manera de acceder a él, deriva en una doble dicotomía. Por una parte, asume como cierto que la mente es una realidad abstracta, escindida del cuerpo. Por otra, establece la relación, aceptada durante siglos, que vincula el cuerpo y la naturaleza como realidades asociadas a lo femenino y la mente y el pensamiento como asociadas a lo masculino (De Miguel, 1995, Amorós, 2012, H. Puleo, 2011).

Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. (Bisquerra, 2003, pp. 17-18).

Esta forma característicamente occidental de definir el conocimiento, supone la exclusión de las mujeres del mismo. Pero también la exclusión de los cuerpos de los lugares de aprendizaje "¿que se hacía con el cuerpo en el aula?" (Hooks, p. 1). Como señala esta autora, la anulación de los cuerpos en las aulas se consigue a través de mecanismos de represión y negación. Cuando entramos en un aula, los dolores, el hambre, la violencia sufrida, pero también el erotismo y un largo etcétera, tienen por fuerza que quedarse en la puerta para convertirnos en ese otro ente, la mente, que permanece inmaculada. El sujeto revolucionario, en términos marxistas, se queda en la puerta mientras se introduce en el aula una mente abstracta y etérea que niega la clase social y las privaciones derivadas del desigual acceso a los recursos de unos y otros cuerpos.

Además, a consecuencia de este mismo hecho, la negación del cuerpo supone la negación de toda aquella información que procede del mismo y de los aprendizajes basados en la experiencia. Asumir que somos un cuerpo supone preguntarnos por él y extraer conocimiento ¿qué es mi cuerpo?, ¿qué necesidades tiene?, ¿qué señales lanza cuando no están cubiertas sus necesidades?, ¿son personales o políticas estas necesidades?

A partir de los años 70 del siglo XX, se desarrollan las conocidas como *epistemologías feministas del punto de vista* que, en palabras de Sandra Harding (1986, p.119), tratan de unir "manos, cerebro y corazón" y superar así la dualidad impuesta por la ideología androcéntrica de la ciencia. Como señala Cabezas (2013, p.7):

no es aventurado sostener la hipótesis de la interacción, de un bucle de lo emocional a lo racional y de lo racional a lo emocional, en definitiva de una retroalimentación entre ambas dimensiones, la cual debería afectar y modificar la concepción de un sujeto moral compartimentalizado.

Para percibir la realidad con todos sus matices es necesario descolocar esta especie de compartimentos estancos en los que se han convertido cuerpo, corazón y mente, romper la frontera que los separa y aprender desde la liminalidad de estos espacios/dimensiones fracturados. De este modo se construye el *punto de vista feminista*, una epistemología que descoloca algunos de los principios clave del conocimiento científico, tales como el individualismo, la neutralidad y la universalidad del conocimiento. El punto de vista feminista es una construcción colectiva que proclama un conocimiento parcial y situado. Todo ello con una vocación de transformación social que, a pesar de las diversas posiciones, puede tener aspectos en común propios del postcolonialismo tales como:

- Redefinir la objetividad partiendo de que el conocimiento es una práctica social situada.
- Atender a la relación entre los sujetos de conocimiento y el objeto del mismo, ya que el conocimiento es una práctica integradora e interactiva.
- Preferir las posibilidades transformadoras

del conocimiento. El interés por describir las prácticas actuales está dirigido a ofrecer guías para el desarrollo de una nueva ciencia. La reflexividad adquiere una nueva dimensión política.

- Interés en formar parte de la práctica científica. No se aspira a hacer análisis externos, sino a analizar desde una posición que esté intrincada en la red de la práctica científica. Lo personal también es científico.

En las epistemologías y pedagogías feministas, a partir de los años 90 se da una vuelta más de tuerca con la aparición en 1991 del libro “El género en disputa” de la filósofa post estructuralista Judith Butler. A partir de este momento, el cuerpo pasa a ocupar un lugar central en la construcción tanto del conocimiento como de las subjetividades de las personas. Este texto cuestiona el género y la identidad como construcciones culturales dadas dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria. Pone en cuestión también la existencia del sexo en cuanto a atributo biológico dado. El sexo, lejos de ser algo “natural” y determinado biológicamente, está mediado a su vez por el lenguaje y la cultura. La relación que se establece entre el sexo, el género y la sexualidad es un continuum performativo que, igual que se construye en base a repeticiones, se puede deconstruir performando nuevamente.

La performatividad es, en la teoría de Butler, un acto transformador que crea identidad y sentido. Una performance sería, en este sentido, lo contrario de un enunciado, ya que el enunciado describe y la performance transforma. La idea de performatividad va a ser central en la experiencia que presentamos.

A través del desarrollo de esta epistemología se han desarrollado diversas pedagogías y metodologías que tienen como objetivo incidir en los aspectos cognitivos, emocionales y corporales para producir cambios en las personas. Estas metodologías han sido especialmente fértiles en prácticas culturales y artísticas, capaces de asimilar sin problemas la relación entre los tres aspectos señalados. La expresión artística “es una vía eficaz de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, a la vez que supone una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social”

(Cyrułnik, 2009, citado en Mundet, Beltrán y Moreno, 2014, p. 316).

Considerando que las emociones son actos cognitivos (Calderón, 2014), “fundamentales para los procesos de razonamiento” (Robayo, 2017, p. 210) y entendiendo el cuerpo como un agente de cambio, podemos enmarcar la propuesta como un ejercicio de educación ciudadana a través del cual se busca la formación de personas activas en su comunidad y se fomenta la convivencia y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el compromiso, la participación y la preocupación por sus intereses comunes (Sánchez Cánovas, 2013). Esta propuesta se encuentra bajo el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incluidos en 2015 por la ONU en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En concreto, en lo referente a alcanzar el Objetivo 5 concerniente a la Igualdad de Género. Para ello, entendemos tal y como aseguran Gómez Arcos (2005) y Álvarez Ramos e Yllera (2017), que el arte de acción es una herramienta eficaz para la educación en las aulas, pues entre otras cosas, nos permite restablecer la relación entre mente y emoción por medio de una experiencia sensorial/corporal que refuerza el aprendizaje a través de lo sentido.

Debido a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. (Hernández, 2008, p. 108).

El arte contemporáneo, y más concretamente la performance como instrumento educativo “permite a los alumnos comprenderse a sí mismos y el mundo que los rodea a través de procesos creativos, ideas, paradigmas y metáforas” (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012, p. 2). De esta forma, la experiencia performativa en el aula “es una práctica transformadora para el alumnado, quien en base a una temática social se acerca a una realidad nueva” (Riaño, Mier y Pozo, 2017, p. 153).

## METODOLOGÍA

La propuesta educativa llevada a cabo se apoya, tal y como hemos visto hasta ahora, en algunas características metodológicas propias de las pedagogías feministas y del arte de acción. Dicha propuesta no nace con vocación de proyecto de investigación, sin embargo, la valoración de los resultados obtenidos nos anima a presentar aquí los datos recogidos a través de la observación directa, los cuadernos de campo y los grupos de discusión creados en cada sesión.

Cuando se nos mezcla lo “educativo” con la “investigación”, la propia metodología, aunque es didáctica, se considera una oportunidad para recoger valiosos datos, que puedan ser utilizados o mostrados como resultados de una investigación educativa.

Una referencia reciente dentro de las metodologías de las pedagogías feministas la encontramos en *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (Grupo de educación de Matadero Madrid, 2018) donde se recogen di-

versas experiencias puestas en marcha en esta institución cultural y se comparten algunas de las conclusiones extraídas de las mismas. Estas conclusiones, extraídas en forma de Collage, de talleres, de diversas creaciones culturales, nos han dado pie a sistematizar nuestra experiencia de performance y a elaborar unos acuerdos a los que los diversos grupos que participaron de la experiencia llegaron a través del diálogo.

Nuestras herramientas de recogida de datos han sido los cuadernos de campo, la observación participante, la dinamización de grupos de debate y discusión y la validación de conclusiones con los mismos.

Participantes:

La actividad se ha llevado a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2018, asistiendo a la misma 10 grupos de primero y otros 9 de segundo de bachillerato. En total 287 participantes, de los cuales 148 han sido mujeres y 139 hombres.

**Tabla 1**

Participantes por curso y género

Fuente:Elaboración propia

Agente	Grupos	Hombres	Mujeres	Total Participantes
Primero	10	86	71	151
Segundo	9	53	77	130
Total	19	139	148	287

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Las personas que han participado en la performance realizan un recorrido en grupo (entre 10 y 15 personas por sesión), que va desde el ámbito público hasta la intimidad de lo privado, desvelando esto último como una fuente de conflicto, luchas de poder y violencia. Durante el recorrido se vivencian las distintas formas en las que se manifiesta la violencia de género. La puerta de entrada a este recorrido de violencias machistas es una muestra de lo que entendemos como violencia cultural y estructural, avanzando después hacia una representación de la violencia más explícita.

A través de los pasos de la trayectoria que el grupo recorre, las personas participantes van recibiendo palabras, silencios, música, susurros, mensajes lanzados con firmeza, etc., que pretenden movilizar un nivel de conciencia corporal que les haga pasar de sujetos pasivos ante las violencias machistas, a agentes activos de cambio.

Finalmente, se muestran las alternativas y las posibles soluciones al problema.

La primera fase, la que corresponde a la violencia cultural y estructural, es representada

a través de una instalación, en la que figuran anuncios publicitarios y frases de personas relevantes de la vida pública y política, aparecidas en los medios de comunicación, con un claro contenido sexista y discriminatorio. Se escuchan, además, fragmentos de canciones de distintos géneros musicales actuales, en las que el texto y el mensaje de sus letras puede resultar violento, humillante y ofensivo para las mujeres, pues las objetualiza como instrumentos dirigidos a satisfacer el placer masculino.

La segunda parte es la más extensa y, como hemos dicho, se ocupa de escenificar el ciclo por el que se manifiesta la violencia explícita tanto en la intimidad de un grupo de amigos como en el hogar. En ella se encuentra la acción performativa de la muestra. Esta fase constituye el núcleo central de la actividad, por desvelar el interior de una casa como un lugar de peligro y no de protección, lo que genera cierta indefensión en las personas que participan. Es la fase en la que se reproduce la escala de tensión, agresión y remisión del círculo de la violencia descrito por Lenore E. Walker en su libro "The battered woman". Este es el momento de la muestra que más impacto causa y en el que nos centraremos a la hora de analizar y extraer conclusiones sobre los resultados.

La última parte, trata de ofrecer elementos para una reflexión conjunta en pos de dar una respuesta tanto individual como colectiva/social al problema de las violencias machistas. En esta fase se informa sobre recursos y estrategias y se dinamiza un debate abierto en el que las personas asistentes ponen voz a lo experimentado, sentido y vivido. Esta fase se cierra con algunas conclusiones extraídas por las propias personas.

### RECORRIDO PASO A PASO

El inicio del recorrido plantea un paseo por la violencia estructural de género que impregna cotidianamente el espacio público. En esta andadura por recortes de prensa, canciones e imágenes publicitarias que objetualizan y cosifican a las mujeres, se produce un efecto de extrañamiento en las personas participantes, ya que estos materiales a los que accedemos diariamente de manera fragmentada, se encuentran aglutinados y descontextualizados, produciendo el efecto de magnificar la mirada y verlos en toda su dimensión. Las canciones, por ejemplo, que las personas jóvenes están acostumbradas a oír en contextos de fiesta y

baile, son escuchadas al lado de sus compañeras y compañeros de clase y del profesorado. La duración de esta fase es de diez minutos, resultando más de la mitad del tiempo excesiva para quien acude, pues a partir de los cinco primeros minutos en los que se ha podido observar lo expuesto (carteles, recortes de prensa, anuncios) el tiempo restante se mantiene con la intención de producir incomodidad. Hasta aquí las personas participantes, que han entrado en grupo, permanecen cerca de quien les apetece y comentan lo que les surge.

Una vez finalizada esta parte de la muestra, se informa a las personas participantes sobre qué va a ocurrir a continuación. La performance se va a realizar en una habitación contigua. Para acceder a ella, el público se ha de tapar los ojos con antifaces para dormir. Se avisa entonces de que la sala a la que van a acceder es un espacio seguro, al que entrarán ayudados por una de las personas del El, que además, las distribuirá a lo largo de la sala y estará pendiente de cualquier contrat tiempo que pueda surgir. Una vez que todo el mundo está dispuesto en su sitio y con el sentido de la vista anulado, comienza la acción. A las personas se las dispone de tal forma que ninguna tiene contacto físico con otra. Esto produce soledad y la misma lleva a un sentimiento de vulnerabilidad e indefensión.

En su interior, tres hombres dispuestos en distintos puntos de la sala, comienzan la representación. En un primer momento se encuentran en un extremo de la misma y comienzan un diálogo. Se trata de la simulación de una conversación de un grupo de jóvenes varones en el patio de un instituto. Con un tono de burla y grosero, hacen alusión a una compañera de clase a la que han visto en una fiesta durante el fin de semana, criticando su comportamiento y su manera de vestir; "¿la que va siempre con los short que se le ve el culo?", "menudo zorrón, la piba se pegó un morreo con el tío y casi se lo come", "es una caliente... luego dice que nosotros nos pasamos.... ¡Si es que van provocando!". A continuación, los actores comienzan a moverse entre el público, mientras interpretan frases (extraídas de conversaciones y situaciones de la vida real) relacionadas con la fase de tensión de la violencia de género. En ningún caso hay contacto físico entre intérpretes y participantes. Enseguida entra un audio en el que dos chicas adolescentes comentan por teléfono una situación vivida por una de ellas, en la que relata que ha ac-

cedido a mantener relaciones sexuales con un amigo, sin sentirse preparada ni convencida de ello, obligada por las circunstancias y por el miedo a negarse y sentirse rechazada. Tras este audio, los intérpretes siguen moviéndose alrededor de las personas presentes, esta vez recitando frases que tienen que ver con el resto de las fases de la violencia de género más allá de la tensión: agresión y remisión o luna de miel. Llegados a este punto, los actores también han adoptado distintos perfiles, haciendo uno el papel de hombre sutil y manipulador, otro irónico y con actitud chulesca y el último con un comportamiento muy agresivo. En todo momento se juega con la distancia cerca-lejos entre actores y público, para crear distintas sensaciones que fluctúan entre recibir un mensaje susurrado al oído u otro proveniente de lejos o convertido en un grito. Finalmente, se escucha un audio en el que se dan datos sobre

violencia de género en adolescentes. Esta segunda fase de la muestra se prolonga durante unos diez minutos aproximadamente.

Después de esto, se indica al público que pueden retirarse los antifaces y se le invita a salir. Al recuperar la vista, se encuentran con una habitación totalmente diáfana, con las paredes forradas de negro y con tres hombres cuyo rostro está escondido tras una máscara blanca, sin ningún tipo de expresión. La salida se realiza por una ventana a través de la cual, en el exterior, se puede observar a parte del equipo del El en actitud de espera y recepción del grupo. Una vez que el grupo ha salido, algunas personas con ayuda y otras sin ella, se les acompaña a un espacio donde tiene lugar el intercambio de experiencias y sensaciones producidas por la muestra.

**Figura 1**  
 Fases de la muestra, ámbitos, temas de trabajo y metodología  
 Fuente:Elaboración propia



## **SIMBOLOGÍA DENTRO DE LA ACCIÓN**

El hecho de retirar, en un momento dado, el sentido de la vista a las personas asistentes, responde, paradójicamente, a la necesidad de conseguir la máxima atención en lo que va a suceder durante el acto performativo. De esta manera, no solo conseguimos que se concentren en lo que está sucediendo, sino que además, favorecemos la escucha aislando a la persona de su entorno y de sus acompañantes, eliminando las posibilidades de interacción entre los mismos. Así, los individuos se enfrentan a una situación extraña, sin referentes ni apoyos con los que poder huir de un ambiente que pudiera incomodarlos, permaneciendo en soledad en un espacio que les es desconocido, produciendo cierta inseguridad y tensión añadidas. Con ello, se pretende crear una emocionalidad en la persona que lo presencia, que pueda identificarse con la de una persona que sufre o es testigo de la violencia machista. A pesar de lo fácil que pueda parecer responder a una agresión verbal, sexual o física, no lo es en absoluto, máxime cuando estas situaciones se perpetran, en la mayoría de los casos, por parte de personas que pertenecen al círculo afectivo y de confianza de la víctima.

El movimiento de los intérpretes declamando sus textos alrededor de la sala, genera también incertidumbre y angustia. El público no puede prever por dónde va a surgir el siguiente grito o susurro, sintiéndose desprotegido y vulnerable, sin la posibilidad de prevenir y reaccionar con anticipación. En el momento final de esta fase, cuando ya se ha pedido a las asistentes que se quiten el antifaz, los actores se encuentran de nuevo en un extremo de la sala y tienen cubierto el rostro con una máscara blanca. Esta máscara neutra y sin expresión, añade otro elemento de tensión e incertidumbre al no identificarse al agresor. Simboliza la universalidad de la violencia, la cual no podemos asociar a ningún perfil social o cultural concreto, y provoca la sensación de que cualquiera puede estar en el lugar del agresor o la víctima, sin que resulte fácil identificarlo. Del mismo modo, la sala vacía que sirve de escenario para la acción solo es descubierta al final y se desvela como un lugar indeterminado, atemporal, y en símbolo de lo universal (Gutiérrez Álvarez, 2016).

Por último, la salida no está exenta de dificultades. Escapar de una situación de violencia exige un acto volitivo, personal e intransferi-

ble, y un esfuerzo. En nuestro caso esta salida se realiza a través de una de las ventanas de la sala en la que tiene lugar la acción. Para ello, hay que salvar la pequeña altura que separa la ventana del suelo, algunas personas pueden hacerlo por ellas mismas y otras necesitan ayuda. En el exterior se encuentra parte del equipo de profesionales del E.I. y las compañeras y compañeros que ya habían pasado anteriormente por la performance, simbolizando la importancia de la comunidad cuidadora y solidaria frente a la violencia machista. La ventana simboliza la partida, la superación del obstáculo individual y social que una persona tiene que atravesar para poder encontrar una salida.

## **RESULTADOS**

Para el análisis del método empleado, en cuanto a su eficacia educativa, nos apoyamos principalmente en los datos obtenidos en su fase de discusión y puesta en común, así como en la observación directa de lo acontecido durante el transcurso de la acción y en el cuaderno de campo donde anotamos los comentarios y conclusiones extraídos por las personas participantes. Considerando que podría verse alterado el necesario y premeditado clima de concentración e introspección generado en la muestra y atendiendo al derecho a la intimidad de las personas asistentes, se ha prescindido de realizar ningún tipo de documentación gráfica.

El lenguaje corporal de las personas asistentes nos va dando pistas sobre el impacto que la acción va teniendo en ellas. “Las expresiones visuales están contenidas en los mensajes no verbales; cada señal significa algo que se recibe o se transmite al otro, aunque muchas veces estas sean inconscientes” (Hamui, 2011, p. 29) Hemos podido observar como el ánimo y comportamiento del público, varía según avanza la representación. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. “Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional.” (Bisquerra, 2003, p. 13).

Las personas que entran en la sala, en la que tiene lugar la parte performativa de la muestra, tras haber pasado ya por la fase anterior, mantiene un carácter desenfadado y aún hay espacio para las bromas y la risa nerviosa.

Podemos pensar que hasta ese momento, el mensaje que queremos transmitir no ha llegado a calar y que los problemas que planteamos son vistos como ajenos, de poca importancia o incluso, en algún caso, tienen su toque de humor. Sin embargo, a medida que avanza la fase performativa, el ambiente se vuelve más tenso, el cuerpo de los y las participantes ya no adopta posiciones relajadas, sino que comienzan a aparecer posturas que reflejan un nuevo estado de ánimo. Se observa una profunda concentración en lo que está sucediendo, el individuo se encuentra solo, sin apoyos y complicidades, aislado de su entorno y, en cierta forma, desarmado ante lo que está ocurriendo. El tiempo que dura la acción (unos diez minutos) comienza a ser excesivo, la reiteración de los mensajes, la sobreexposición a los mismos, los convierten en un asunto personal. De repente, no se trata de una situación que se conoce y posiblemente se condene pero que afecta a otras personas, sino que se está sintiendo y experimentando, aunque sea de manera simbólica, en el propio cuerpo. Llegados a este punto, en muchos casos, las personas se tensan en estado de alerta, casi en posición de defensa, en otros, la mirada, pese a estar cubierta, se dirige hacia abajo mostrando claramente su afectación. De igual manera, los intérpretes han señalado como según avanza la acción, ellos mismos también se van sintiendo afectados.

Los actores reciben la energía que se desprende de la sola presencia de los espectadores, y los espectadores a su vez reciben energía de los actores que están en el escenario, así como de los demás espectadores. La energía es un concepto intangible y difícil de documentar, pero no por ello debe ser dejado a un lado (McAuley, 2003, p. 88)

Como señalan Poma y Gravante (2017, p. 44), "cuando se analiza el papel de las emociones en la acción colectiva no estamos considerando sólo la esfera individual, sino también la colectiva, en la que las emociones se fortalecen, se reelaboran y se contagian". Estos mismos autores, hacen referencia al concepto de moral shock (Jasper y Poulse, 1995; Jasper, 1997, 1998, 2006b, 2011, 2013, 2014, citado en Poma y Gravante, 2017, p. 43), desde el cual podemos analizar nuestros resultados:

El shock moral es la respuesta emocional a un evento o una información que tienen la capacidad de producir en las personas un proceso de reelaboración de la realidad. El shock moral resulta así ser una respuesta emocional que implica un elemento cognitivo.

En este intercambio continuo de energía entre actores y personas asistentes, podemos afirmar que cada pase de la performance es único, pues los espectadores van guiando con sus gestos acerca de lo que necesitan para introducirse en el túnel de la violencia. Así, hay veces que el texto es declamado más con susurros, otras en cambio se declama con firmeza, incluso con un tono de voz elevado, etc.

En la salida, las profesionales reciben a las personas asistentes con las manos tendidas. Ellas están fuera y las personas participantes todavía en el interior de la sala. Cuando son capaces de verlas, ven a un tiempo la ventana, las personas que las esperan fuera, la luz natural (hasta entonces se encontraban con la vista cubierta) y su mirada está turbia aunque se observa rápidamente el deseo de salir de allí. También tienen la posibilidad de observar en ese tiempo a los tres hombres cubiertos con la máscara. Curiosamente casi nadie se detiene a observarlos, más bien les rehúyen con la mirada y buscan el camino de salida. Mientras salen se observa cierta turbación, miradas perdidas, silencio, lágrimas.

Apuntes del cuaderno de campo  
 Una vez fuera del escenario de la performance, se acompaña al grupo a una nueva estancia y se realiza una sesión de reflexión para analizar las cosas que han visto y vivido en ella. Lo primero, se recogen las impresiones con las que salen. Por citar solo algunas de las que más se han repetido, son "realismo", "impotencia", "violencia conocida", "vergüenza", "miedo", "asco", "rabia". Una vez volcadas las primeras opiniones, presentamos las tres fases de las que consta la performance y, una a una, las vamos analizando. La participación en todos los grupos salvo uno (compuesto casi exclusivamente por hombres, salvo una mujer) ha sido alta y el interés elevado hacia el tema.

En general, decían conocer muchos de los anuncios y canciones con las que se inaugura la muestra y haber reparado antes en que eran sexistas, pero verlos todos juntos, descontextualizados, decían producirles estupor y ganas

de salir de allí. Las palabras “cosificación de las mujeres”, “sexualización de los cuerpos”, etc., ya formaba parte de su vocabulario lo que demuestra un interés previo hacia el tema, por una parte, y una labor importante de sensibilización de las instituciones públicas hacia el mismo, por otro.

En el segundo paso de la performance las personas se sentían profundamente incómodas y era una sensación que se les quedaba en el cuerpo. Los chicos podían experimentar en esta fase lo que siente una mujer sometida a piropos, comentarios sexistas y acoso. En general, los chicos no sienten identificación con la víctima de los comentarios sino con la persona que observa o es cómplice de los mismos. Mientras esto producía vergüenza en los chicos, la sensación experimentada por ellas era de rabia e impotencia.

Con respecto a la grabación en el que una chica mantiene relaciones sexuales con un chico sin consentimiento, había un consenso entre chicos y chicas de que las relaciones sexuales que se producen por insistencia abusiva, sin consentimiento por una de las partes, aunque sea en el ámbito de la pareja, es violación. En este sentido, se ahondaba en cómo son las relaciones sexuales con coacción y cómo se podrían sustituir por relaciones sexuales de Buen Trato. En este aspecto, pudimos observar que la sentencia del conocido caso de violación de “la manada” ha servido para divulgar muchas reflexiones sociales en torno al consentimiento en las relaciones sexuales y ampliar la percepción de violencia sexual.

La última parte de la reflexión la dedicamos a desarrollar estrategias para salir de la violencia estructural, fortaleciendo comunidades cuidadoras. Aquí salen muchas propuestas para rescatar a chicas que están siendo acosadas, para dejar de ser cómplices de comentarios y chistes sexistas, para fomentar la reflexión entre los hombres (sin caer en auto complacencias), etc. En la elaboración de propuestas, los grupos participan activamente. Algunas de estas propuestas dan cuenta del grado de implicación y reflexión previa de una parte del alumnado y son tales como “dirigirte a una chica como si la conocieras y ponerte a hablar con ella si ves que está siendo acosada por uno o más chicos”, “gritar fuego en lugar de auxilio o socorro porque tiene más capacidad de atraer ayuda”, “hablar con tus amigos acosadores de discoteca en un lugar en el que estén relajados y cuando se les haya pasado el pedo”, “poner

en evidencia a quien produce situaciones de acoso en el metro”.

Los grupos de participantes en cada sesión se organizaban de forma voluntaria, por tanto, lo habitual es que estuvieran conformados por personas que mantenían una buena relación. El paso por la performance tiene, según los comentarios del propio alumnado, un efecto movilizador muy potente que da paso a la acción y al diálogo. Solo un grupo, integrado mayoritariamente por chicos, dijo haberse sentido indiferente. En este sentido, las investigaciones de Cenizo, del Moral y Varo (2011, p. 266), señalan, en relación al comportamiento de los grupos de chicos ante el problema que nos ocupa que:

Esta aparente desensibilización a las consecuencias del hecho violento puede deberse a que la identificación con las víctimas no ocurre de forma directa (...). Desde este punto de vista, el trabajo con los chicos debería estar centrado en establecer patrones de identificación y reconocimiento de elementos comunes de la violencia que se desarrollan en la población masculina.

Por otro lado, el profesorado que ha pasado por la experiencia también la ha valorado muy positivamente, excepto un profesor, que nos hizo llegar a través de un mail su descontento por los contenidos trabajados, insistiendo en que el alumnado era menor de edad y no le parecía adecuado.

Desde el equipo de intervención valoramos muy positivamente la capacidad que tiene esta muestra escénica de “pasar por el cuerpo” de quienes la visitan la reflexión sobre las violencias machistas.

## REFLEXIÓN GRUPAL

Algunos comentarios de los/las participantes En los grupos de debate que se generaron al finalizar la actividad, surgieron comentarios y reflexiones de los/las participantes que mostraban sentimientos de incomodidad, malestar, impotencia, rabia, “vergüenza”..., de sentirse “cómplices”.

Se han repetido valoraciones por parte de las participantes:

- Esta ha sido la única actividad fuera del instituto que ha tenido sentido para mí
- Nos gustaría saber cómo podemos apoyar al Espacio de Igualdad
- Nos ha hecho ver la violencia que contemplamos diariamente como violencia
- Se tendría que empezar a dar esta formación en primaria

Por parte del profesorado hemos contado también con buena acogida. Frases como:

- Estas escenas las vemos todos los días en clase.
- Ellas y ellos saben que esto pasa.
- La experiencia de pasar por aquí nos va a permitir hablar de esto con más facilidad

dan cuenta de la necesidad de abrir espacios de comunicación entre profesorado y alumnado y también entre el propio alumnado, de cara a favorecer las respuestas colectivas a este tipo de violencias.

Un aspecto que ha destacado entre los grupos es el nivel de corresponsabilidad que los varones han mostrado en relación al acoso de las chicas. Ha sido frecuente en la finalización de varios pases que uno o más chicos se acercaran a decir que ellos han presenciado escenas de acoso a chicas por parte de algún amigo suyo y que no han respondido con suficiente rotundidad. También se ha acercado alguna chica acompañada de amigos de clase a relatar cómo sufrió acoso por parte de un hombre en la parada de autobús durante varios días y cómo sus amigos y familia le ayudaron a denunciarlo y a seguirle. El grado de interés y sensibilidad mostrado hacia el tema ha superado con creces lo esperado y da cuenta de que el tema de la violencia machista y el acoso callejero está en sus vidas de manera cotidiana.

En los casos (también los ha habido) de personas, sobre todo mujeres, que salían afectadas por lo visto y vivido pero que no compartían en grupo sus sensaciones ni reflexiones, el equipo ha procurado hablar con ellas al finalizar la puesta en común y despejar dudas sobre su situación acerca de si se encontraban en una

relación de violencia. El momento de reflexión en grupo ha cuidado mucho la información que se volcaba en el grupo y la que se hacía en una conversación individual, para salvaguardar la protección de datos de las personas participantes.

Un comentario muy interesante fue recogido días después por uno de los intérpretes de la muestra escénica, al que un pequeño grupo de chavales que había asistido a una de las sesiones, le dio las gracias porque desde ese momento “ya podían hablar del tema”.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para compartir las conclusiones nos proponemos retomar el inicio del presente artículo y establecer con él un hilo que vincule el marco teórico de partida con las reflexiones finales extraídas de la experiencia performativa. Partimos de la necesidad de descolocar esta especie de compartimentos estancos en los que se han convertido cuerpo, corazón y mente para así poder percibir la realidad en todos sus matices. Decíamos que a través del punto de vista feminista, accedemos a un conocimiento parcial y situado capaz de integrar estos aspectos cognitivos de la realidad racional, emocional y sensitiva, todo ello con una vocación de transformación social.

A través de la puesta en práctica de la performance *El hogar, ¿un lugar donde estar a salvo?* dirigida a público adolescente hemos podido comprobar cómo la experiencia de participar en la recreación de situaciones de violencia machista cotidianas interpela y moviliza al alumnado de una manera directa. Lo que ocurre en el interior de ese hogar lo están viviendo ellas y ellos y, en este sentido, son parte de la realidad que contemplan. La “objetividad” en torno a este problema queda entonces redefinida, partiendo de su propia experiencia situada.

Son muchas las conclusiones que extrajimos de las conversaciones con las más de doscientas personas adolescentes que participaron en las sesiones de reflexión. Nos hemos permitido agrupar algunas de ellas bajo los siguientes epígrafes, de cara a sistematizar mejor la información que queremos sea compartida.

#### EMPODERAMIENTO

El enfoque de Empoderamiento de la teoría feminista, en especial desde la III Conferencia mundial de las mujeres celebrada en Nairobi en el año 85, auspiciada por Naciones Unidas, pone el énfasis en que todo proceso social y político dirigido a favorecer la igualdad de género debe incorporar transversalmente un enfoque que permita aumentar el poder y control sobre sus vidas de los grupos tradicionalmente oprimidos. Aquí surgen debates en torno a ¿cómo favorecemos el aumento del poder y control sobre sus vidas de estos grupos?, ¿es el mismo poder que domina el que deben de ejercer los grupos oprimidos?, ¿es posible y necesario que los grupos privilegiados transformen su ejercicio de poder?

Sobre la primera cuestión, acerca del cómo hacerlo, hay multitud de propuestas de las que los grupos de reflexión se hicieron eco. El acceso a la información, el ejercicio de un pensamiento crítico, la articulación política del descontento, el establecimiento de un continuum que vaya de lo personal a lo político son algunas de ellas. En los grupos frecuentemente salía la idea de que “de esto no se habla”. La posibilidad de nombrar las violencias para luego problematizarlas y politizarlas ha sido un ejercicio que ha permitido el empoderamiento tanto de las chicas (“un problema que es visible es un problema que es abordable”) como de los chicos (“me siento avergonzado”, “me siento cómplice”, “esas actitudes a nosotros también nos humillan”).

Conviene recordar que el empoderamiento no es algo que “se otorgue” a alguien, es una capacidad innata en todos los seres humanos a la que se accede por estrategias como educación social crítica. Pero exige voluntad de cambio, de análisis, de transformación de la realidad y de articulación con otras. En este sentido, la experiencia de la performance no empodera de por sí, pero si favorece un cauce para el empoderamiento de las personas que pasan por ella. Gracias a ella, las personas participantes han podido establecer un vínculo de lo personal a lo político en lo referente a las violencias machistas, que conecta el interior de nuestras cabezas, de nuestros cuerpos y de nuestras casas con lo que sucede fuera de ellas. El alumnado ha podido reflexionar de manera crítica sobre estas conexiones, sintiéndose parte del entramado social, así como formular diversas propuestas que permitan superar este gran problema social.

Nuestra participación como observadoras/es y dinamizadoras/es de la experiencia nos ha permitido atender a la relación entre los sujetos de conocimiento y el objeto del mismo, constatando que el conocimiento es una práctica integradora e interactiva.

En relación a la segunda y tercera preguntas que plantea el Empoderamiento (¿es el mismo poder que domina el que deben de ejercer los grupos oprimidos?, ¿es posible y necesario que los grupos privilegiados transformen su ejercicio de poder?) existen respuestas comunes. El tipo de poder que plantea el Empoderamiento feminista no es un poder que se ejerza “sobre otra/o” y que, ejerciéndose, establezca jerarquía entre quienes participan del mismo. El Empoderamiento establece un tipo de poder “desde una/o” y “con otras/os” para favorecer un cambio social o “poder para” transformar las estructuras que generan opresión en favor de la igualdad. Es un tipo de poder que establece la democracia y la horizontalidad entre quienes participan del mismo como principios rectores.

A través de la experiencia, hemos podido ver cómo las respuestas del alumnado se asemejan más a la construcción de un poder que suma para todos a un poder que reste para unas mientras suma para otros. Algunas de estas respuestas eran que es necesaria la educación desde las edades más tempranas posibles para interiorizar la igualdad y el respeto a la diferencia. También señalaban la importancia de la solidaridad hacia las víctimas y el acompañamiento, tanto por parte de chicos como de chicas. Por último, se enfatizaba la necesidad de rechazo social a los hombres machistas y con actitudes violentas, pues se observaba que sólo haciéndolo se iba a conseguir aislar estas conductas.

#### VIOLENCIAS MACHISTAS (CERCA/ LEJOS)

Romper la frontera que separa un problema social, con la magnitud de las violencias machistas de nuestra intimidad, es el objetivo de la performance expuesta. La violencia irrumpe en nuestra vida de la misma manera que lo hace en la de millones de mujeres, como un acto terrorista que nos deja a la vez perplejidad y rabia. La diferencia con un acto terrorista es que éste se suele producir en un espacio público, a la vista de la gente y despertando toda la solidaridad social, y las violencias ma-

chistas se esconden, se ocultan y a menudo producen descrédito social. La posibilidad de hacerlo público, de romper la distancia con los problemas sociales que nos rodean, es lo que da la fuerza para combatirlos. Si podemos acercar a las personas la violencia machista, estaremos un paso más cerca de conseguir comprender su origen y frenar su avance. E incluso de erradicarla.

La mayoría de las personas participantes decían ser capaces de ver y reconocer esas violencias en sus vidas cotidianas. Lo que se transforma a través de la experiencia era la mirada que tenían sobre ella. Poder tener a las personas participantes presencialmente en la sala, permitía jugar con el flujo entre “cerca” y “lejos” de los actores, con el tono de voz elevado o susurrado, con el “me lo está diciendo a mí” o “se lo está diciendo a otra”. Todo eso produce sensaciones diversas en el cuerpo que hacen pasar de la complicidad inicial a la perturbación, a la incomodidad e incluso a la identificación y el dolor. El acercamiento al problema con el cuerpo y, posteriormente, también con el lenguaje capaz de nombrar las reflexiones que ha suscitado la experiencia, tienen un poder transformador.

## PARTICIPACIÓN EN LA LUCHA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS

Como comentábamos al inicio, el punto de vista feminista tiene una predilección por las posibilidades transformadoras del conocimiento. El interés por describir las prácticas que estamos llevando a cabo está dirigido simultáneamente a ofrecer pistas para el desarrollo de una nueva ciencia que permita acercarnos a un horizonte de equidad. La reflexividad adquiere así una nueva dimensión política.

El interés en formar parte de la práctica científica no se basa, por tanto, en hacer análisis externos, sino en analizar desde una posición que esté vinculada en la red de la práctica científica. Nosotras y nosotros observamos pero también formamos parte, sentimos y vivimos la experiencia. Lo personal, lo subjetivo, lo emotivo, también es científico.

En este sentido, el enfoque de empoderamiento viene a subrayar la importancia de la experiencia como un elemento necesario para dar “el paso al acto”. La necesidad de actuar frente a lo que consideramos injusto, más allá

de analizarlo, lejos de estereotiparlo, es lo que le da sentido a esta experiencia. Queremos remover conciencias, transformar la sociedad machista en una sociedad de buen trato donde todas las singularidades se vean respetadas y representadas, pero sabemos que el reto es el “cómo hacerlo”. En este punto es donde las metodologías del arte y feministas nos han ofrecido muchas posibilidades de superar las dicotomías propias del sistema patriarcal (masculino/femenino, cuerpo/mente, público/privado, racional/emocional) en bien de una práctica integradora que combine todos estos elementos, sin fracturarlos ni jerarquizarlos, para hacer posible un horizonte de igualdad de oportunidades y de paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramos, E. e Yllera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61. Disponible en: [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22157/1/0235347\\_00026\\_0006.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22157/1/0235347_00026_0006.pdf) (Consultado 16-11-2018)
- Amorós, C. (1991), *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (2ª ed.). Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (31 de marzo de 2012), “¿Hay un ecofeminismo crítico?”, *El País*. Disponible en: <https://blogs.elpais.com/tormenta-de-ideas/2012/03/hay-un-ecofeminismo-critico.html> (Consultado 16-01-2019)
- Ayuntamiento de Madrid, n.d. Portal web del ayuntamiento de Madrid. Disponible en: <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Igualdad-entre-mujeres-y-hombres/Espacios-de-Igualdad?vgnextoid=c5571026200a5310VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=c426c05098535510VgnVCM1000008a4a900aRCRD> (Consultado 02-04-2019)
- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2012). La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. En: Callejón, M.D. y Moreno M.I. Eds. *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA, Ilustre Colegio

- Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Disponible en: [http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1\\_comunicaciones/intervencion\\_reconstruccion/190\\_bajardi\\_alvarez\\_performance-sekundaria.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-sekundaria.pdf) (Consultado 15-02-2019)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071> (Consultado 08-11-2018)
- Butler, J. (1991) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Arbor*, 189, (762), a052. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.762n4003> (Consultado 12-12-2018)
- Cenizo, M. del Moral, G. Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (Estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro *Ante el espejo* como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia. Revista de teatro español contemporáneo*, 11-12, 255-267. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3677553> (Consultado 09-05-2016)
- Calderón Rivera, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva antropología*, 27, (81), 11-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15936205002> (Consultado 10-12-2018)
- De Miguel, A. (1995). Feminismos. En: Amós, C. *10 palabras clave sobre Mujer* (4ª ed.). Navarra: Verbo Divino.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 117-134. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A> (Consultado 16-11-2018)
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2018). *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (1ª ed.). Madrid: Matadero, Centro de Residencias Artísticas
- Gutiérrez Álvarez, R.M. (2016). El teatro breve actual como revulsivo en la lucha contra la violencia de género. En torno a la figura de Jesús Campos García. En Álvarez López, C.J. et al. Eds. *Tuércele el cuello al cisne. Las expresiones de la violencia en la literatura hispánica contemporánea (siglos XX y XXI)*. Sevilla: Renacimiento. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=659005> (Consultado 04-02-2019)
- Hamui, S. (2011). El ritual como performance. *Enunciación* 16(1), 16-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782211> (Consultado 20-10-2018)
- Haraway, D. (1991): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1986): *Ciencia y feminismo* (5ª ed.). Madrid: Morata
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> (Consultado 14-12-2018)
- Hooks, B. (1994). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Enseñando a transgredir*, New York: Roudledge. Disponible en <https://es.scribd.com/document/372147388/Hooks-Eros-Erotismo-y-El-Proceso-Pedagogico>
- H. Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.
- McAuley, G. (2003). Espacio y performance. *Acta poética*, 24(1), 71-91. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.2003.1.98> (Consultado 10-02-2019)
- Mundet, A. Beltrán, A.M. y Moreno, A. (2014). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060> (Consultado 15-11-2018)
- ONU, nd. Portal web de Naciones Unidas, Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustai->

nabledevelopment/es/development-agenda/ (Consultado 12-01-2019)

Poma, A. y Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 32-62. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/318670289\\_Emociones\\_protesta\\_y\\_accion\\_colectiva\\_estado\\_del\\_arte\\_y\\_avances](https://www.researchgate.net/publication/318670289_Emociones_protesta_y_accion_colectiva_estado_del_arte_y_avances) (Consultado 15-12-2018)

Riaño, M.E. Mier, P. y Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(32), 151-164. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205682> (Consultado 14-11-2018)

Robayo, A. (2017). Que la paz no nos cueste la vida: el trabajo emocional de los movimientos sociales frente a la guerra en Colombia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 204-240. Disponible en: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/arobayo.pdf> (Consultado 16-12-2018)

Sánchez Cánovas, J.F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 59, 1-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950255007> (Consultado 04-03-2019)

Universidad Complutense de Madrid, n.d. Portal web de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://www.ucm.es/artesaludproyectos/Presentaci%C3%B3n> (Consultado 24/04/2019)

Walker, L. (2016). *The battered woman* (4ª ed.). New York: Springer Publishing Company