

La creación de marionetas con objetos como herramienta para reflexionar sobre perspectiva de género. Un estudio de caso aplicado en Educación Primaria

The creation of puppets with objects as a tool for reflecting on the gender perspective.
A case study applied in Primary Education

<https://doi.org/10.58265/pulso.7221>

Carmen Sánchez-Duque*
Francisco Barros-Rodríguez**

Recibido: 05-09-2024
Aceptado: 22-11-2024

Resumen

El teatro en la educación promueve el desarrollo de la creatividad, la conciencia corporal, espacial y emocional de los estudiantes a través de estrategias como el juego dramático, la dramatización y lenguajes escénicos como el teatro de formas animadas. La presente propuesta educativa ha tenido por objetivo evaluar cómo los niños y las niñas de 3º de primaria de un colegio en España, son capaces de reflexionar sobre perspectivas de género mediante un proceso de creación de marionetas con objetos. Esta experiencia de aula se asienta en la metodología de estudio de caso, siendo el trabajo colaborativo la base del proceso formativo. Los resultados muestran la eficacia de las estrategias empleadas, la satisfacción de los participantes, el desarrollo del pensamiento crítico en referencia a la identidad e igualdad de género y la mejora en las relaciones interpersonales. Se concluye que la creación de marionetas con objetos es una estrategia eficaz en el desarrollo de competencias comunicativas, creativas, sociales y emocionales, siendo la reflexión sobre cuestiones de género el eje motivador de toda la propuesta.

Palabras clave

Coeducación, Dramatización, Educación artística, Perspectiva de género, Teatro de objetos

Abstract

Theater in education promotes the development of students' creativity, as well as their bodily, spatial, and emotional awareness, through strategies such as dramatic play, dramatization, and stage language like animated forms of theater. This educational proposal aimed to evaluate how 3rd grade primary school children in a school in Spain are able to reflect on gender perspectives through a process of creating puppets using objects. This classroom experience is based on the case study methodology, with collaborative work being the foundation of the formative process. The results show the effectiveness of the strategies used, the participants' satisfaction, the development of critical thinking regarding identity and gender equality, and improved interpersonal relationships. It is concluded that creating puppets with objects is an effective strategy for developing communicative, creative, social, and emotional competence, with reflection on gender issues serving as the motivational axis of the entire proposal.

Keywords

Coeducation, Dramatization, Arts education, Gender perspective, Object Theatre

* Universidad Finis Terrae, Chile
<https://orcid.org/0009-0000-9651-2841>
csanchezd@uft.edu

** Universidad de Granada, España
<https://orcid.org/0000-0002-3528-0511>



1. Reflexiones sobre cuestiones de género en la Educación Primaria

La escuela, como agente socializador, constituye uno de los contextos más relevantes para estudiar la posible reproducción de estereotipos sexistas en niños y niñas (Pinedo et al., 2018). Sexo y género constituyen realidades diferentes que suelen entenderse de forma similar. De este modo, trabajar la perspectiva de género con estudiantes de Primaria nos ayuda a promover una educación que respete el género u orientación sexual de los estudiantes, sin caer en estereotipos, entregando los mismos derechos, oportunidades y acceso a los recursos, despejados de todo tipo de prejuicios (Cobo, 2011; Reinoso y Hernández, 2011; Subirats, 1994). Estas premisas nos permiten ir educando habilidades de comunicación y sensibilidad cultural valiosas para los estudiantes, las cuales contribuyen a su bienestar emocional, creando ambientes educativos seguros y positivos para todos, que fomentan la cultura del respeto y previenen la violencia de género.

Dentro de los estereotipos de género, García y Huertas (2001) señalan que a las mujeres, por años, se les han asignado valores positivos como el afecto o la ternura, y negativos como ser demasiado sensibles, por su parte a los hombres se les atribuyen valores positivos como el saber defenderse, el dinamismo y otros negativos como la agresividad. En este sentido, Lera (2003) resalta que la segregación por género comienza a constituirse en la educación infantil, cuando las niñas se dedican a representar roles de mamás, bebés y princesas, valorando la belleza física; y los niños prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros (Subirats y Tomé, 2007; Hernández et al., 2004). Es así como el sexismo y los comportamientos sexistas se originan en la educación infantil y primaria, creándose estereotipos de género que además impiden la consideración de capacidades, necesidades, opiniones, etc, de manera individual (Consejo de Europa, 2019).

En España, país donde se implementa esta propuesta educativa, existen medidas legislativas que han impulsado la igualdad de género y la no discriminación en las aulas. La LOMLOE, Ley Orgánica de Educación 3/2020, en su artículo 1 adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, fomentando en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género (Ley Orgánica 3/2020). En relación con el enfoque de esta legislación, este estudio toma prácticas provenientes del teatro de objetos para conducir al alumnado a la reflexión sobre perspectivas de género que les ayuden desarrollarse de manera íntegra (Moreno, 2009, p. 10).

1.1. Estrategias y técnicas del teatro en la Educación

El teatro, en su llegada a la educación, se ha instalado como un poderoso vehículo que integra todas las materias artísticas y no artistas de manera colaborativa para dramatizar un tema o imagen que es reflejo de la sociedad y que causa interés entre los estudiantes y su grupo. Es así como la experiencia de colaboración en proyectos educativos ligadas a las artes escénicas valora “el logro de objetivos propiamente artísticos- teatrales, como también aquellos de orden experiencial, vivencial y/o vocacional” (García- Huidobro et al., 2021, p. 60.).

Las estrategias teatrales vinculadas a la educación más recurrentes son: 1. el *juego dramático*, recurso que, alejándose del teatro formalizado, es utilizado para promover el desarrollo personal del estudiante, centrándose en el juego libre que fomenta la imaginación. 2. *La dramatización*, punto intermedio entre el juego y el teatro, fundamentado en aquellos ejercicios utilizados para la formación y desarrollo global del individuo, donde se promueve la interacción social entre los estudiantes acercándose más vivamente a situaciones comunicativas que se producen fuera del aula (Flores, 2016; Tejerina: 1994, 1997).

Dentro de las técnicas teatrales llevadas al ámbito de la Educación Primaria, una de las más reconocidas es el teatro de títeres y marionetas. En España, el trabajo con títeres, ha sido una herramienta utilizada para promover el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social, donde su correcta utilización ayuda a la formación del espíritu crítico del estudiantado, siendo el trabajo de creación de títeres, una herramienta interdisciplinaria que colabora en la trasmisión de conocimientos para cualquier asignatura (Guihot-Balcombe, 2024; Marqués, 2013; Oltra, 2013; García de Toro, 2004).

1.2. El teatro de marionetas con objetos como recurso educativo

Según Vargas (2010), tres compañías de teatro: *Theater de Cuisine*, *Vélo Theater* y *Theater Manarj* fueron las que el año 1980 dieron forma al término *Teatro de Objetos*, tomando como corrientes de inspiración desde las artes visuales el dadaísmo, surrealismo y futurismo, y desde el teatro: Brecht, Beckett y Artaud. Es así como se comienzan a utilizar objetos diseñados, confeccionados, creados, en lugar de marionetas, desplazando al objeto de su función primaria para dotarlo de nuevos significados, tomando la naturaleza del objeto como referente inicial para la exploración de una construcción dramatúrgica y su posterior puesta en escena.

En el ámbito de la educación, el teatro de objetos pasa a ser una estrategia educativa con algunas diferencias al ejercicio profesional, dado que, los niños y niñas desean en-

contrar en un objeto algo que justifique su asociación con una idea o imagen humanizada, otorgándoles un rostro explícito a sus objetos, pasando a denominarse esta técnica “teatro de marionetas con objetos”. Los niños y las niñas van realizando sus elecciones objetuales ya sea por su *forma* y *color*, donde una ciruela podría ser un corazón; por su *movimiento*, donde una perforadora podría ser una rana; o por su *función*, donde un martillo podría ser un personaje rabioso y violento. Es así como en esta abstracción de las formas, los niños y las niñas van entregando narrativa y alma a un objeto, que pasa a ser una extensión de sus vivencias individuales y colectivas (Alvarado, 2018).

Desde una perspectiva pedagógica, el teatro de marionetas con objetos impulsa la creatividad, el desarrollo intelectual, físico y sensorial del estudiante (Bonet y Menescardi, 2022), permitiéndoles interactuar a través de un objeto que cobra vida con la realidad que los rodea (de Godoy y Soares, 2017).

2. Metodología

2.1. Objetivos

La experiencia que aquí se presenta se desarrolla mediante un estudio de caso (Gutiérrez, 2005) y ha tenido por objetivos:

1. Evaluar la capacidad de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de Primaria sobre identidad e igualdad de género, a través de la creación de marionetas con objetos.
2. Explorar la creación de marionetas con objetos como recurso para adquirir competencias sociales y emocionales en los estudiantes, fomentando el diálogo efectivo en el proceso de creación, que permita la expresión clara y respetuosa de opiniones y emociones entre pares.

2.2. Contexto

Este estudio se desarrolló en un colegio católico concertado, ubicado en la ciudad de Granada, donde se imparte educación infantil, primaria y secundaria. Ubicado en una zona socioeconómica de renta media donde viven familias acomodadas.

2.3. Participantes

Participaron un total de 65 estudiantes, 37 niñas y 28 niños, con una edad comprendida entre los 8 y los 9 años, cursando el tercer año de Primaria. Los pedagogos teatrales de la compañía *PerroBufo* trabajaron durante 8 semanas en las aulas de los grupos de 3ºA y 3ºB para la ejecución del proyecto, realizándose durante 2 horas semanales destinadas a la materia de Educación Artística e integrando a las maestras de cada grupo al trabajo.

2.4. Instrumentos

Se utilizaron instrumentos de recogida de datos tales como: notas de campo, entrevistas iniciales y finales, fotografías, videos y creaciones de personajes-marionetas con objetos; recursos que nos ayudaron a disponer de una gran variedad de información sobre la que investigar (Amescua y Gálvez, 2002). El análisis de datos se desarrolló desde la Teoría Fundamentada, una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo de la información, por la cual la teoría emerge con posterioridad a la recogida de los datos.

2.5. Procedimiento de enseñanza-aprendizaje desde el Teatro de Objetos

Las principales herramientas de trabajo fueron la utilización de estrategias provenientes de la pedagogía teatral como son: el juego dramático y la dramatización y juegos propios del lenguaje de teatro de objetos que facilitan la creación y manipulación de una marioneta con objetos. El trabajo se organizó durante el segundo trimestre académico, donde cada sesión se dividió en cuatro momentos. En cada una de las sesiones se implementó la “pedagogía del cariño”, relativa a los planteamientos de la pedagogía feminista, la cual busca un equilibrio entre corazón, mente y cuerpo, promoviendo el diálogo abierto y honesto entre estudiantes y educadores, creando lazos de confianza, donde la escucha y dar respuesta a las necesidades y sentimientos es vital para consolidar el acto de aprender (Sánchez-Duque y Valseca, 2024).

A continuación, se describen de forma pormenorizada cada uno de los momentos en las sesiones.

Primer momento: Reflexión sobre perspectivas de género

Consistió en abordar, junto a los niños y las niñas, cuestiones relativas a la perspectiva de género: división de funciones entre hombres y mujeres, sexismo y estereotipos a través de la lectura de cuentos infantiles que fueron sensibilizando y captando su atención mediante la escucha activa de cada trama. El propósito era que los estudiantes pudieran

expresarse y reflexionar sobre estas cuestiones, relacionándolas a sus propias historias de vida o la observación de situaciones ocurridas en sus contextos.

Segundo momento: Entrenamiento psicofísico y técnico del teatro de objetos

Consistió en ejecutar juegos psicofísicos y técnicos propios del teatro de modo de que cada estudiante fuese redescubriendo el potencial expresivo que habita en sus cuerpos, voces, emociones y pensamientos con la intención de trasladar lo descubierto a la creación de un personaje “marioneta con objeto”, que fuese capaz de relacionarse e interactuar con otras marionetas con objetos, las cuales tie claramente identificando su género e intereses de vida.

Tercer momento: Creación de una marioneta con objetos y dramatizaciones

Consistió en la creación de un personaje-marioneta con objetos cotidianos que fuesen de su interés y traídos desde sus casas, y que mediante su manipulación cobraron vida. El objetivo fue poder expresarse sobre perspectivas de género mediante la realización de improvisaciones colectivas. Así se puso en evidencia el poder de un objeto que “cobra vida” y pasa a ser una extensión de los pensamientos y sentimientos de los estudiantes, quiénes logran expresarse en tercera persona y así, resguardar su intimidad.

En reiteradas situaciones, percibimos cómo aquellos diálogos y reflexiones expuestos en las dramatizaciones, eran situaciones que habían vivido los estudiantes y que no hubiesen expresado en primera persona por miedo o vergüenza; sosteniendo la importancia del objeto creado para poder comunicarse.

Cuarto momento: Dramatizaciones y reflexiones

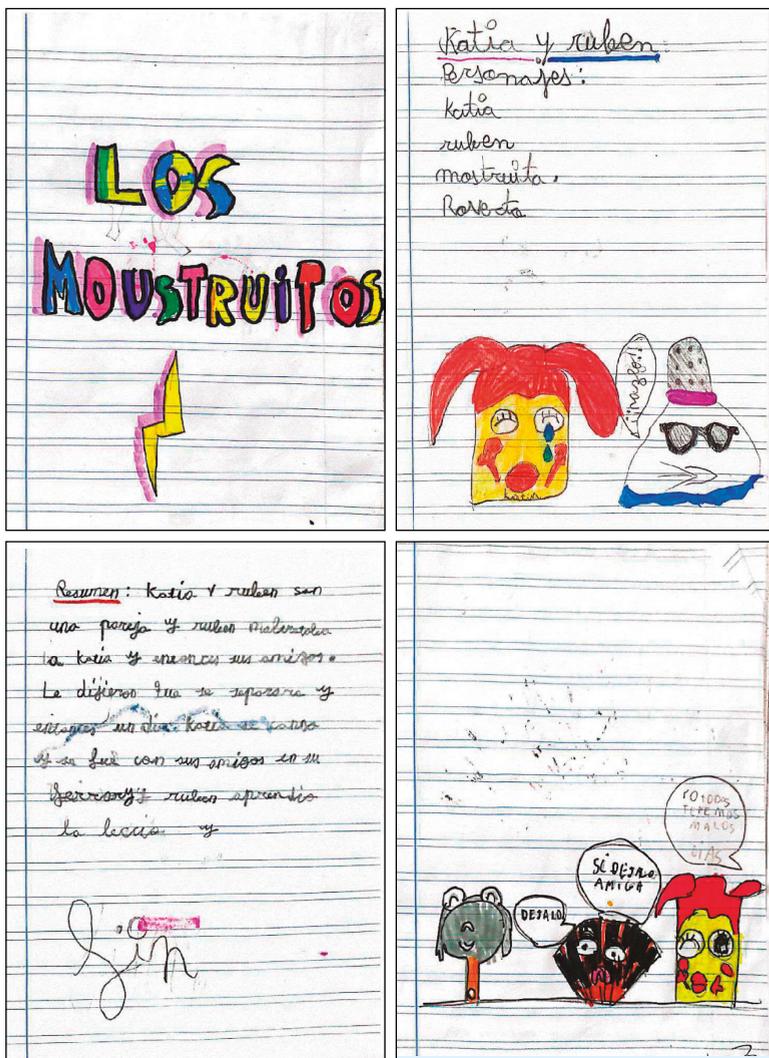
Consistió en la muestra de dramatizaciones (breves escenas), creadas de manera colaborativa y su posterior reflexión grupal. Este momento comenzó con la entrega de un “cuaderno de autor” a cada equipo, donde se les pidió que se identificarán con un nombre. Luego, en el transcurso de las sesiones se les motivó a ir escribiendo las dramatizaciones que iban realizando. Para ello, se les enseñó una “pauta para dramatizar”, que constaba del diseño de un pequeño *storyboard* de 5 carillas, donde dibujaban y escribían la secuencia de acciones a desarrollar. Se comenzaba por la página 1: presentación de sus personajes, página 2: atmósfera donde se desarrolla la escena, página 3: conflicto que se presenta, página 4: desenlace, página 5: resolución del conflicto y fin.

En el transcurso de las sesiones se fueron afinando detalles de realización de las marionetas con objetos y su manipulación, así como también fueron mejorando los argumentos de cada dramatización. Un ejemplo de las dramatizaciones creadas fue la historia de “Katia y Rubén”. Una mujer dueña de casa, la cual es maltratada psicológicamente por su marido, quién constantemente la denostaba por lo mal que cocina y limpia, además de enfadarse porque queda embarazada. Hasta que un día, los amigos de Katia,

la alientan a salir de ese lugar señalándole que su hija nacería ahí, obteniendo el mismo destino que ella si seguía con Rubén. A lo que Katia respondió huyendo de casa junto a sus amigos, abandonando por siempre a su marido (véase figura 1).

Figura 1

La historia de Katia y Rubén



Fuente: Fotoensayo. Sánchez-Duque, C. (2024). *Los Moustruitos*. Compuesto por 4 fotografías de la autora, sobre el trabajo del grupo conformado por: Aarón, Elsa, Estrella y Román.

2.6. La Teoría Fundamentada como técnica de análisis

Los dibujos, fotografías y videos de cada sesión y, especialmente, las notas de campo y las entrevistas iniciales y finales a los niños y niñas participantes, que fueron transcritas; conforman los datos sobre los que se ha implementado la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Carrero et al., 2012). Proceso que ofrece un análisis crítico y constructivo de los resultados, mirándolos de manera retrospectiva, flexible y abierta, realizando un procedimiento de análisis creativo, que permite pensar comparativa y abstractamente aquellas creencias e intenciones que han redefinido las interacciones producidas por los participantes de este estudio (Strauss y Corbin, 1998). El proceso de análisis realizado ha seguido un proceso trifásico de codificación de los datos:

1. Codificación abierta: partiendo de la comparación constante de los segmentos de los datos en bruto que pueden ser analizados aisladamente y en los que se hallan cuestiones clave en la verificación teórica (Barros et al., 2022, p.8.), hallando regularidades y singularidades. La codificación abierta permite indagar la dirección que toma la investigación en las sucesivas etapas.
2. Codificación selectiva: tras la identificación de la categoría central (véase tabla 1), la codificación se redujo a aquellas categorías que se relacionan de manera significativa con dicha categoría.
3. Codificación teórica: a partir de la categoría central, se introdujeron conceptos de mayor nivel de abstracción dentro de la explicación teórica.

Tabla 1

La emergencia de la categoría central a través de la Teoría Fundamentada

1. Familias y subfamilias de códigos sustantivos	2. Códigos conceptuales	3. Procesos Sociales Básicos	4. Categoría Central
<p>Perfil socio-demográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características personales (individuo) • Características sociofamiliares (contexto) • Edad • Género <p>Conocimientos previos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes escénicas • Teatro de formas animadas • Desigualdad • Violencia de género • Feminismo <p>Experiencia educativa previa mediante teatro de objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensación personal negativa • Sensación personal positiva • Sensación personal neutra • Experiencia/s concreta/s <p>Aprendizaje en teatro con objetos –marioneta-:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales - Ayuda interna (grupo de iguales /profesorado) - Ayuda externa (familia) - Sin ayuda • Información sobre personaje: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Rasgos / características - Profesión / dedicación • Experiencia personal: <ul style="list-style-type: none"> - Positiva / Negativa / Neutra - Motivo/s concreto/s <p>Teatro de objetos como estrategia educativa en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia positiva • Experiencia negativa • Experiencia neutra <p>Participación en teatro con objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación inicial • Situación final • Evolución del aprendizaje (inicial vs final) 	<p>La incidencia del contexto sociofamiliar en:</p> <p>a) Las experiencias previas en teatro con objetos</p> <p>b) Las representaciones previas de género</p> <p>c) El proceso creativo del estudiantado</p> <p>Representaciones previas del estudiantado:</p> <p>a) La desigualdad como sinónimo de diferente trato (visión negativa) o desconocimiento</p> <p>b) La violencia de género como sinónimo de maltrato hacia la mujer (visión negativa) o desconocimiento</p> <p>c) El feminismo como sinónimo de desigualdad/violencia de género (visión negativa) o desconocimiento</p> <p>Sensación / disposición positiva de los menores a la participación y reflexión mediante teatro de objetos</p> <p>Asignación de roles y estereotipos de género en el proceso de elaboración de la marioneta</p>	<p>La figura materna como principal apoyo educativo externo: desequilibrio de género</p> <p>Aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a la desigualdad, la violencia de género y el feminismo</p> <p>La reproducción de roles y estereotipos de género en la marioneta</p> <p>Aprendiendo sobre sobre desigualdad de género, violencia machista y feminismo: hacia un mundo más equitativo e inclusivo</p>	<p>El teatro de marionetas con objetos como estrategia educativa eficaz para reflexionar sobre identidad y desigualdad de género</p>

Nota: Elaboración propia

En el caso de las entrevistas y las notas de campo, este proceso trifásico de análisis ha estado asistido por el software Atlas.ti. Si trasladamos todos los elementos propios de la Teoría Fundamentada a dicho programa (Muhr, 1997 citado en Valles, 2015, p.635), el proceso se sintetiza en las siguientes tareas:

1. creación de una “unidad hermenéutica”, esto es, un nuevo proyecto de Atlas.ti al que se asocian los “documentos primarios” (transcripciones).
2. categorización mediante la lectura y selección de fragmentos de interés para la investigación, asignándose códigos y memos (ideas teóricas). Los fragmentos codificados son comparados tanto entre ellos como con otros datos obtenidos en la investigación.
3. reducción de las categorías mediante la organización de los documentos primarios, los códigos y los memos en familias. Para la integración de las categorías se trazan redes a partir de los códigos creados.
4. depuración del análisis y la interpretación de los datos, redactando los resultados de la investigación.

En la tabla 1 se sintetiza el procedimiento analítico llevado a cabo, desde los códigos sustantivos (véase la primera columna) y los códigos conceptuales que poseen un mayor nivel de abstracción y, por tanto, mayor valor explicativo (véase la segunda columna), hasta los Procesos Sociales Básicos que generan y organizan los diferentes comportamientos y permiten alcanzar la formalización de la teoría (véase la tercera columna) y la categoría central, esto es, el código conceptual que explica la mayor variabilidad de los datos y, por consiguiente, se convierte en el tema principal objeto de la investigación.

3. Resultados

Habiendo enunciado el procedimiento estructurador con el cual contó este proyecto educativo artístico, pasamos a describir y reflexionar los resultados obtenidos. Los niños y niñas de los grupos 3ºA y 3ºB, se reunieron en grupos de trabajo entre 5 a 6 estudiantes por grupo, dando un total de 10 grupos por ambas clases, realizando cada grupo 1 dramatización por sesión, dando un total por todos los grupos de 80 dramatizaciones a lo largo del proyecto, creadas en teatro de marionetas con objetos, abordando temas relativos a las perspectivas de género.

A través del análisis del Proceso Social Básico *La figura materna como principal apoyo educativo externo: desequilibrio de género*, evaluamos que tanto los niños como las niñas tienden a apoyarse en sus madres para realizar actividades escolares, observando una desigualdad de género clara, exponiendo que el 98% del apoyo en las labores escolares recae en las madres. A cada integrante de los grupos se les preguntó en clases: “¿Quién te ayudó a realizar tu marioneta?”, respondiendo los estudiantes ma-

yoritariamente que sus madres les ayudaron a construir sus marionetas (véase figura 2); salvo una sola estudiante que respondió: “Mi padre” (Valeria, 8 años). Este Proceso Social Básico reafirma lo que Buxarrais et al. (2019), entre otros, vienen estudiando: que la mujer continúa siendo el principal agente encargado de ayudar a los hijos con las tareas escolares.

Figura 2

Marioneta con objetos creada con ayuda de mi Madre



Foto ensayo. Sánchez-Duque, C. (2024). Compuestas a partir de tres fotografías de la autora.

A través del análisis del Proceso Social Básico *Aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a la desigualdad, la violencia de género y el feminismo*, se observa en ambos grupos, tanto en niños como en niñas, una confusión sobre estos temas, no teniendo claridad sobre qué significan: “La desigualdad es cuando una persona tiene una discapacidad y no se trata igual que a las otras personas” (Hugo 8 años); “El feminismo es algo solo de las mujeres y cuando un hombre maltrata a una mujer” (Blanca, 8 años); “La violencia de género es cuando el hombre maltrata a la mujer y la mujer al hombre” (Aarón, 9 años).

En el transcurso de la implementación, mediante la construcción y manipulación de sus marionetas con objetos, los estudiantes fueron modificando sus pensamientos, ideas y emociones en relación a cuestiones de género; a través de un personaje creado con objetos que les permitió expresarse, sin exponerse ellos y ellas de manera directa (véase figura 3).

Figura 3

Modificando nuestro discurso sobre feminismo, desigualdad y violencia de género



Serie. Sánchez-Duque, C. (2024). Compuestas a partir de tres fotografías de la autora

Donde el estudiantado ha comentado: “El feminismo es un movimiento social, que nace para buscar la igualdad entre las mujeres y los hombres, porque todos tenemos los mismos derechos” (Román, 8 años); “La desigualdad es cuando una persona es excluida por su condición económica o su religión” (Hugo, 8 años); “La violencia de género en España es cuando una mujer es golpeada física o verbalmente por un hombre” (Raquel 9 años).

A través del análisis del Proceso Social Básico *La reproducción de roles y estereotipos de género en la marioneta*. Observamos cómo los niños y las niñas, diferencian desde pequeños lo femenino y lo masculino, asociado a un oficio estereotipado de género. De este modo, al ser consultados sobre: “¿A qué se dedica tu marioneta?”, responden, en el caso de las niñas: “Mi marioneta es profesora” (Valeria, 8 años); “La mía es maquilladora, deportista y ama de casa” (Elsa 9 años); “La mía es bailarina” (Daniela 9 años); y por su parte los niños: “Mi marioneta se dedica a reírse de los demás y jugar al fútbol” (Curro, 8 años); “La mía se dedica a administrar una empresa” (Oscar, 9 años).

No obstante, cuando fueron consultados en una ronda (véase figura 4) sobre: “¿Qué opinan sobre la igualdad de género?” se expresaron con claridad ante la idea de tener una sociedad más igualitaria. Respondiendo: “No todo lo tienen que hacer los hombres, ni estar mandando. Cada uno es libre, sin hacer daño a las otras personas” (Raquel, 9 años); “Nadie tiene que decirnos lo que queremos hacer, porque nosotras las mujeres somos libres de hacer lo que nos gusta” (Daniela, 9 años); “Una mujer, si quiere hacer una cosa, no tenemos por qué los hombres decirles que no, y dejarlas que se queden en casa encerrada” (José, 9 años); “Está bien que exista la igualdad de género, porque así los hombres y las mujeres pueden ser lo que ellos quieran, por ejemplo, si un hombre es homosexual y quiere ser gimnasta nadie lo puede criticar por eso, lo mismo que si una lesbiana quisiera ser futbolista o jugadora de baloncesto, deportes que suelen jugar los hombres” (Román, 8 años). Quedando en manifiesto que, si bien el género lo relacionan con actividades que por años han estado relacionadas a lo femenino y lo masculino, el concepto de igualdad, lo comprenden como un estado de derecho y respeto accesible para todos por igual.

Figura 4

Opiniones sobre género e igualdad de género



Fotografía de autor. Sánchez-Duque, C. (2024). Compuestas a partir de una fotografía de la autora.

A través del análisis del Proceso Social Básico “*Aprendiendo sobre desigualdad de género, violencia machista y feminismo: hacia un mundo más equitativo e inclusivo*”, en el transcurso de las sesiones hemos podido observar una clara evolución en las reflexiones de los niños y niñas, tanto del grupo A y B sobre perspectivas de género, entre ellas: la mirada sobre el feminismo, la violencia machista, el género y la desigualdad de género; expresadas en los diálogos expuesto en sus dramatizaciones.

Algunas de las demostraciones de sus nuevas impresiones fue la reconfiguración de los grupos decidiendo tanto el grupo A como el B, que era preciso conformar grupos mixtos para el trabajo de dramatizaciones colaborativas: “De esta manera estamos todos en igualdad de oportunidades e ideas, porque somos 3 niños y 3 niñas” (Mia, 9 años); “Por ejemplo, Estrella escribe muy bien y Román dibuja muy bien, y Aarón tiene muy buenas ideas y yo, dirijo la escena” (Elsa, 9 años); “Entonces cada uno aporta a su equipo” (Estrella, 8 años); “Yo por ejemplo, primero era el personaje de Juan, que es el novio, pero luego nos dimos cuenta que a Marcos le salía mejor, entonces cambiamos de personajes, y yo fui el sacerdote” (Francisco, 8 años). Comentarios que luego fueron expresados en papel, donde escribían sus dramatizaciones, representando el espíritu del grupo y el estudio, como por ejemplo el grupo de *los superamigos* donde comentaron: “En nuestra obra, un amigo obliga a su amiga a beber un mojito pero ella no quiere beber alcohol, entonces el mesero se da cuenta y la defiende, diciéndole al otro amigo que nadie puede obligar a una mujer a beber” (Lucas, 8 años).

4. Discusión

En referencia a lo expuesto anteriormente, nos damos cuenta de que la realidad educativa actual, presenta grandes desafíos en cuestiones de género. El análisis de aquellas desigualdades y diferencias existentes en el mundo, entre hombres y mujeres, debe ser un debate dentro de la comunidad educativa desde la Educación Infantil. De este modo, estaremos abogando por una sociedad más justa para todos (UNICEF, 2017; Solís, 2016). Una propuesta coeducadora, *per se* inclusiva, como la que desarrolla este estudio, valora la diversidad e individualidad de cada estudiante, ayudando a eliminar aquellos estereotipos creados alrededor del género, mostrando nuevos espacios de participación en los cuales todos tienen cabida (Varela, 2018; González-Castellví, Guix y Carreras, 2016; Sánchez e Iglesias, 2008).

En este sentido, el llevar a cabo una propuesta mediante el teatro de objetos, permite a los estudiantes experimentar en: sus tonos de voz, textura de la piel, color, o peso; elementos que pueden proyectar en un objeto al entregarle “ánima”, sin caer en estereotipos. Es así, como una bella bailarina, realizada con un recogedero y tul, al ser activada, puede tener una voz grave y gruñir al hablar, rasgos que se contraponen a la visualidad

que presenta el objeto. Permittiéndonos observar que la apariencia de una persona no es condicionante de cómo es, siendo fundamental propiciar el diálogo para conocer a otro individuo.

De esta manera, el crear una marioneta con objetos que se activa en dramatizaciones colaborativas, ayuda a los niños y niñas a identificarse con un género, sin tener que asociarlo a conductas estereotipadas, además de analizar sus propias prácticas atribuidas a su género al interior de la escuela y, modificarlas. Comenzando por los recreos, donde los niños comienzan a ser parte de club de pulseras, y las niñas a ser parte de los partidos de fútbol. Teniendo la oportunidad de abrirse a un mundo más dinámico y sin prejuicios de género, permitiéndose reinventar el mundo y no sólo reproducirlo (Pascual-Arias y García-Sanz, 2022; Papaioannou y Kondoyanni, 2019; Bournot-Trites et al., 2007; Freire, 1987).

5. Conclusiones

Concluimos que, a partir de la indagación sobre identidad e igualdad de género, mediadas por un proceso de creación de marionetas con objetos, se ha contribuido a la adquisición de competencias de pensamiento crítico, sociales y emocionales en los estudiantes, manifestadas en la expresión de sus ideas sobre la desigualdad entre hombres y mujeres, y la modificación de sus propias conductas, hasta ahora estereotipadas.

Considerando que las enseñanzas a través del teatro de objetos les han permitido a los niños y las niñas la puesta en práctica de diversas capacidades creativas, cognitivas y expresivas, demostradas en el desarrollo de un trabajo armonioso, forjado desde la coeducación.

La realización de este estudio contó con algunas dificultades al inicio, como el desconocimiento de las maestras sobre el uso del teatro de objetos en el aula, causando estrés al observar que la clase se alborota al quitar sillas y mesas; además de utilizar la propia indumentaria de los estudiantes para los juegos de manipulación, como: zapatillas, libretas y lápices, entre otros. Esta tensión fue disminuyendo al observar la evolución creativa, expresiva y de autorregulación, adquirida por sus estudiantes.

En cuanto a los padres y madres, al comienzo estos expresaron inquietud sobre el abordaje de perspectivas de género con sus hijos, pensando que realizaríamos una práctica adoctrinaria. Esta inquietud se rebajó en gran medida a través de una charla informativa en la que se aclararon los objetivos de la investigación, exponiendo los beneficios cognitivos, emotivos y sociales que obtendrían sus hijos tras la participación en el proyecto.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, por otorgar la subvención a este trabajo, otorgando la Beca Doctoral N° 72220037 en el Extranjero a la autora principal.

Comité de Ética

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada emite informe favorable en relación con la investigación realizada por la doctoranda, quedando registrada con el número: 3704/CEIH/2023.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de intereses entre los autores.

6. Referencias

- Alvarado, A. (2018). Cosidad, Carnalidad y Virtualidad. Objeto autónomo y sujeto intermediario. En A. Alvarado et al. (Ed.), *Cosidad, Carnalidad y Virtualidad. Cuerpos y objetos en la escena* (pp. 5-18). Universidad Nacional de las Artes.
- Amescua, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Barros, F., Soriano, R. y Trinidad, A. (2022). Desarrollo industrial, trabajo y migración: el caso del norte de Marruecos. *Revista Española de Sociología*, 31(1), a89. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.89>
- Bonet, M., y Menescardi, C. (2022). Análisis de la actitud del alumnado y el profesorado ante el contenido de Expresión Corporal y los estereotipos de género: Resultados de la experiencia tras la realización de una Unidad Didáctica. *Retos*, 45, 373-380. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90041>
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V. y Séror, J. (2007). El papel del drama sobre la sensibilidad cultural, la motivación y la alfabetización en un contexto de segunda lengua. *Revista para el aprendizaje a través de las artes*, 3(1), 1-35.
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T. y Pérez, G. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8).
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25.2), 63-72.
- Consejo de Europa (2019). Recomendación CM/Rec(2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo. Recuperado de <https://tinyurl.com/4wx9kmff>
- de Godoy Sténico, J. y Soares Polato Paes, M. (2017). Paulo Freire y los movimientos sociales: un análisis del escenario brasileño. *Educación*, 26(50), 47-61. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.003>

- Flores, M. E. (21-22 de octubre de 2016). *El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión*. VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- García-Huidobro, V. (2021). Teatro aplicado y pedagogía teatral. En L. Del Canto, V. García-Huidobro, A. Sedano, y Compañía La Balanza (Eds.), *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 60-61). Ediciones UC.
- García, L. y Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González (Ed.), *Educación en femenino y masculino* (pp. 71-86). Askal S.A.
- García del Toro, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Graó.
- González-Castellví, A., Guix, V. y Carreras, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 255, 67-72.
- Guihot-Balcombe, L. (2024). "Intervención en un hilo": ¿Cuál es el impacto de los títeres como herramienta de intervención en las habilidades comunicativas y la autoestima de los niños, incluidos los niños con discapacidades y desafíos adicionales? *International Journal of Education & the Arts*, 25(1), 1-23. <http://doi.org/10.26209/ijea25n1>
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hernández, J., Peña, J. V. y Rodríguez, M. D. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 229, 455- 466.
- Lera, M. J. (2003). *El fútbol y las casitas*. Guadalmena.
- Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No.340.
- Marqués, A. (2013). Los títeres como recurso en la Educación Artística. *EARI* (4), 225-240.
- Moreno, M. (2009). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Oltra, M. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179.
- Papaioannou, T. y Kondoyianni, A. (2019). Promoting the Acceptance of the 'other' through Drama in Education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309-320.
- Pascual-Arias, C. y García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria. *TRIM*, 22(23), 29-45. <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Reinoso, I. y Hernández, J. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-11.

- Sánchez-Duque, C. y Valseca, J. (2024). PASITOS. Una Investigación Basada en las Artes Escénicas en Aulas Hospitalarias y Centros de Menores. *REIDOCREA*, 13(20), 275-289.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-150). La Catarata.
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Eds.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Chihuahua.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Second Edition: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En J. J. Monge y R. Portillo (Eds.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinaria: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- UNICEF (2017). *Perspectiva de género. Comunicación, Infancia y Adolescencia, Guía para periodistas*. Recuperado de <https://tinyurl.com/mvydva74>
- Valles, M. S. (2015). La teoría fundamentada (grounded theory) y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En M. García, F. Alvira, L. E. Alonso y M. Escobar (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 617-640). Alianza Editorial.
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Biblioteca de Bolsillo.
- Vargas, S. (2010). O Teatro de Objetos: história, idéias e reflexões. Moin-Moin. *Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, 1(7), 27-43. <https://doi.org/10.5965/2595034701072010027>

Como citar (APA):

Sánchez-Duque, C. y Barros-Rodríguez, F. (2014). La creación de marionetas con objetos como herramienta para reflexionar sobre perspectiva de género. Un estudio de caso aplicado en Educación Primaria. *Pulso. Revista de Educación*, 47, 195-212. <https://doi.org/10.58265/pulso.7221>