

4. Estrategias desde el Teatro del Oprimido para fomentar la acción colectiva frente a la violencia de género en estudiantes de bachillerato¹

GUILLERMO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ*

LIZBETH GUTIÉRREZ OBESO**

CARLOS SOTO RAMÍREZ***

MICHEL AXEL AMÉZQUITA VALENZUELA****

ANA DELIA CORONA VALENZUELA*****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.232.04>

Resumen

Se presentan los resultados de una intervención con estudiantes de preparatoria que, desde las herramientas metodológicas del teatro del oprimido, buscó sensibilizar sobre la importancia de la acción colectiva frente a distintos actos cotidianos de violencia asociada al género. El proyecto consistió en dos etapas; la primera de diagnóstico y la segunda de intervención, ambas en el marco de una clase extracurricular en una escuela preparatoria

¹ Estudio-diagnóstico para la intervención realizado entre estudiantes de nivel medio superior de una institución privada de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

* Maestro en Psicología Social. Profesor investigador de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6823-2236>

** Doctora en Estudios Sociales en la Línea de Procesos Políticos. Profesora en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Sonora, Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2341-8066>

*** Licenciado en Orientación Familiar. Profesor en la Universidad Vizcaya de las Américas. Profesor en la en la Universidad Kino.

**** Licenciada en Literaturas Hispánicas. Directora operativa en la organización civil Sociedad Activa, México.

***** Licenciada en Administración por la Universidad del Valle de México. Comisión Estatal de Derechos Humanos de Sonora.

en Hermosillo, Sonora. Como resultados principales se describen reflexiones sobre la invisibilidad de “la víctima” al intervenir en escenas cotidianas de violencia tanto como el adultocentrismo que orientan las propuestas de solución institucionales. En este escrito se incluyen algunas de las ideas-propuestas que permiten repensar y diseñar otras herramientas que se considera potenciarán las redes de apoyo ya existentes entre los propios estudiantes.

Palabras clave: *Teatro del Oprimido, violencia asociada a género, acción colectiva.*

Introducción

Algunos apuntes sobre el problema

Actualmente es indiscutible que la violencia de género se manifiesta como un fenómeno que deriva de la incapacidad de los Estados para garantizar el ejercicio pleno de los derechos. Aunado a ello, la coordinación de esfuerzos internacionales dista mucho de generar resultados tangibles. En México, por ejemplo, la adscripción a la Cedaw (Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) y a la Convención Belém do Pará (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer), junto con la reforma de 2011 en materia de Derechos Humanos a la Constitución Federal, no han producido en las entidades federativas los resultados esperados. (Lo anterior, entendiendo la violencia de género —o violencia asociada al género— como una categoría que de manera amplia refiere, siguiendo a Hortal (2023), a cualquier forma de abuso o violencia que se ejerza contra alguien en razón de su sexo o género, lo que incluye a mujeres, varones y personas de género no binario).

Por ejemplo, en el comunicado de prensa del INEGI número 592, del 21 de noviembre de 2019, se expusieron los siguientes datos a nivel nacional:

- De las 46.5 millones de mujeres de 15 años y más, 66.1% (30.7 millones) había enfrentado violencia de cualquier tipo y de cualquier agresor alguna vez en su vida.

- El 43.9% había enfrentado agresiones del esposo, pareja actual o expareja, a lo largo de su relación. Esta condición se hallaba más acentuada entre las mujeres que se casaron o unieron antes de los 18 años (48.0%) que entre quienes lo hicieron a los 25 o más años (37.7%).
- En 2018 se registraron 3 752 defunciones por homicidio de mujeres —el número más alto registrado en los últimos 29 años (1990-2018)—, lo que, en promedio, significó que fallecieron 10 mujeres diariamente por agresiones intencionales.

Por otro lado, en datos arrojados por el INEGI (2016) en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh), que tiene como objetivo ofrecer a la sociedad información referente a experiencias de violencias que enfrentan y han enfrentado mujeres de 15 años o más en cualquier ámbito de su vida, se puede observar lo siguiente:

- En Sonora, seis de cada 10 mujeres viven por lo menos un tipo de violencia en cualquier ámbito y por cualquier agresor.
- Dos de cada 10 mujeres sonorenses sufre o ha sufrido violencia en la escuela, ejercida por pares, docentes o personas desconocidas de la escuela, predominando la sexual.
- A nivel nacional, de la violencia relacionada con la escuela, 74.3% sucede en el plantel escolar, mientras que 15.9% en lugares cercanos.

De tal suerte que, como se aprecia, la violencia de género se muestra como un problema social, de salud pública y de derechos humanos que exige diversas formas de intervención, tanto preventivas como de atención a personas ejecutoras y depositarias de violencia, asumiendo que el impacto se da a nivel personal, familiar y comunitario (Hortal, 2023).

Siguiendo a Cormos *et al.* (2023), la violencia de género es un proceso complejo en el cual intervienen variables individuales, relacionales y contextuales. Esta diversidad de enfoques exige que las intervenciones puedan atender esa complejidad, además de generarse de manera situada en diversas poblaciones, contextos y características sociales.

Para este trabajo, de manera particular interesa la violencia de género contra adolescentes, la cual es ejercida por pares, o bien por adultos, dentro de sus círculos inmediatos de sociabilidad. De acuerdo con la Unicef (2023), existe un aumento en la violencia de género ejercida hacia niñas y adolescentes, además de que las formas de violencia que enfrentan las adolescentes cuentan con particularidades que quedan invisibilizadas cuando se habla de violencia de género. Lo anterior se puede explicar de manera interseccional, pues se cruza la vulnerabilidad por género y el adultocentrismo.²

En este mismo sentido, ONU Mujeres (2018) muestra que las formas de violencia en la niñez y la adolescencia son prioritariamente crianza violenta, así como violencia sexual dentro y fuera del hogar. En el mismo documento se expone que estas formas se encuentran diferenciadas por género (de acuerdo con datos de la organización que retoma de Secretaría de la Salud), pues el número de casos atendidos por omisión de cuidados, violencia sexual, violencia económica y sexual en mujeres menores de 18 años supera en una proporción de hasta 300% a los casos de violencia hacia varones.

Estos datos muestran la necesidad de poner énfasis en procesos de intervención que atiendan las especificidades de la violencia de género hacia adolescentes, en tanto impactará sus procesos de desarrollo. Cabe aclarar que, si bien los datos enunciados se centran en aquellas formas de violencia hacia las mujeres, cuando hablamos de violencia de género habrá que incorporar aquellas que se ejercen a consecuencia de la “falta de masculinidad” en varones (entre las que destacan la feminización, como burla entre varones, o el *bullying* a quienes no *performan* una forma hegemónica de masculinidad) y la violencia hacia la población de diversidad sexual, ampliando aún más el espectro de violencia de género o violencia asociada al género que se recibe en la adolescencia.

² Es por ello que, para Save the Children, según se registra en un reporte de 2023, la invisibilización de la violencia hacia adolescentes y mujeres jóvenes contribuye a generar una incapacidad por parte de ellas a pensarse como “víctimas” de violencia.

Apuntes sobre la fundamentación de la intervención

Para Cormos *et al.* (2023), las causas y el abordaje de la violencia de género han experimentado varias etapas. Inicialmente, las teorías conductuales señalaban una relación de causa-efecto a través de dos modelos teóricos, el “Ciclo de violencia del agresor” y la “Teoría de la indefensión aprendida” (ambas datan de la década de setenta del siglo pasado). Actualmente, el análisis de la violencia de género plantea modelos multicausales a partir del modelo ecológico desarrollado por Dutton (1995, citado en Cormos *et al.*, 2023), compuesto por los niveles macrosistema, exosistema, microsistema y el sistema ontogenético.

Para este modelo ecológico, las variables que interactúan para provocar la violencia de género refieren:

1. *Macrosistema*, con factores económicos, políticos, sociales y legales.
2. *Exosistema*, instituciones formales e informales próximas al individuo.
3. *Microsistema*, entorno familiar, de pareja o contexto familiar de origen.
4. *Sistema ontogenético*, características individuales de la persona que agrede, tales como la personalidad o autoestima.

Estas dos grandes líneas teóricas y de intervención se centran en los individuos, ya sea para explicar la emergencia de la violencia o bien para su atención —en lo que de manera extendida se nombra empoderamiento—. (De esta forma existe una serie de propuestas que centran sus esfuerzos en el cambio individual).

Sin embargo, la apuesta de este proyecto apunta a la agencia de las adolescencias desde el tendido de redes de apoyo, pues en tanto la violencia asociada al género se muestra como un problema estructural, es la acción conjunta una vía de transformación de la realidad social. Así, la intervención que se presenta tiene como fundamento la psicología social comunitaria y la teoría de la acción colectiva.

Para Maritza Montero (2004), la psicología social comunitaria, a diferencia de otros modelos, tiene como centro el fortalecimiento de las comunidades. Esto implica, por una parte, que lo común, lo compartido, y por tanto la organización y autogestión comunitaria, se considera como eje del

trabajo. Por la otra parte, al apostar por el fortalecimiento de las comunidades, reconoce que estas han generado recursos para afrontar las situaciones problemáticas, por lo que la intervención parte de esos recursos, problematizándolos y acompañando a potenciarlos, o bien, creando nuevos.

Para Sánchez Vidal (2007), los elementos centrales de la psicología social comunitaria son: la transformación social, la acción liberadora de la opresión, la confrontación de la ideología que sostiene la opresión y el compromiso social con quienes menos poder tienen.

Un elemento clave de esta postura es la participación activa de quienes conforman la comunidad en el proceso de fortalecimiento comunitario; es fundamental el reconocimiento de una problemática como algo común, la formación de conciencia sobre las formas de opresión que están en juego en esa problemática y la conformación creativa de posibilidades de acción conjunta.

En concordancia con las premisas de la psicología social comunitaria, la apuesta por la acción colectiva se muestra como un eje fundamental para la intervención. Partiendo de que en una diversidad de situaciones la atención a la violencia de género se percibe como un asunto de responsabilidad individual y, por tanto, se resuelve en lo individual, es importante colocar la potencia del cuidado colectivo como una respuesta a esta problemática.

Siguiendo a Melucci, entendemos que la acción colectiva “es resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones” (1994, p. 157). Esta acción se establece a partir de darle sentido al “estar juntos”; es decir, generar, en los niveles cognoscitivos, relacionales y afectivos, razones para accionar en conjunto lo que el autor denomina “inversiones organizadas” (Melucci, 1994).

Para Vargas (2003), “el capital social formado por redes de reciprocidad, cooperación voluntaria y compromiso contribuye a la formación de la comunidad” (p. 529); es decir, existe una relación recíproca entre la acción colectiva y el sentimiento de comunidad, fortaleciéndose ambas. En el caso de la violencia de género, Zamudio y Montero-López (2021) han identificado que la acción colectiva impacta directamente en la percepción de

eficacia para enfrentar la problemática, lo que fortalece la capacidad de agencia.

De acuerdo con lo que se ha planteado como perspectivas frente a la intervención, se ubica al Teatro del Oprimido como un recurso metodológico pertinente para el diseño de una intervención preventiva que aporte al fortalecimiento de la comunidad y a colocar la importancia de la acción colectiva frente a la violencia asociada al género en estudiantes de preparatoria.

Debido a que el arte y sus diversas herramientas han jugado un papel fundamental en la intervención socioeducativa (Rossi, 2006) se le considera una vía de expresión que permite el desarrollo personal, ya que posibilita el autoconocimiento y contribuye a procesos de interiorización. Otro aspecto es el componente social. Cabe resaltar cómo las actividades artísticas incentivan procesos de socialización, cooperación e integración, facilitando las relaciones interpersonales y con el entorno; además, mejora el acercamiento a la propia cultura y aumenta la autoestima, el autoconocimiento y el conocimiento del otro (Moreno, 2010).

Estos beneficios que propicia la expresión artística son fundamentales para la formación de ciudadanos empáticos y capaces de disponer del propio cuerpo y la propia voz, herramientas vitales para prevenir o frenar situaciones que los vulneren, tanto a ellos mismos como a las personas de su entorno, lo que fortalece sus bases como comunidad.

El Teatro del Oprimido, de manera particular, es una estrategia que recoge los elementos antes descritos, añadiendo la intervención en el fortalecimiento de lazos comunitarios entre sus participantes.

Este modelo de intervención tiene su origen en Latinoamérica, con un enfoque participativo y comunitario, creado por el brasileño Augusto Boal (2004). Él mismo lo define como un “sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales” (citado en Chacón, 2015, p. 9).

Siguiendo a Motos (2017), con el Teatro del Oprimido se busca que quienes participan generen reflexiones sobre las relaciones de poder que viven a través de la representación de historias de opresión, en las que el público

participa de lo que sucede en escena. Los montajes son pensados en colectivo y representan los problemas cotidianos de una comunidad.

En palabras de Boal, “la meta del Teatro del Oprimido no es llegar al equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción. Su objetivo es dinamizar. Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena” (Boal, 2004, citado por Motos, 2017, p. 95).

Existen antecedentes del uso del Teatro del Oprimido en intervenciones sobre violencia de género (Barreiro, 2021; Pascual, 2018; Barragán, 2020; Valencia, 2018) que demuestran la potencia de este recurso metodológico, al fortalecer la empatía, la cohesión grupal y las reflexiones sobre las formas de dominación patriarcal.

Dentro de las múltiples posibilidades técnicas del Teatro del Oprimido, dos de ellas destacan por su capacidad de dialogar y reflexionar sobre las lógicas de opresión desde la mirada del subalterno: el teatro imagen y el teatro foro.

El teatro imagen trata de representar, a manera de escultura corporal, alguna opresión vivida por la persona o la comunidad y, en su versión original, intenta transitar de la imagen de opresión real a la imagen deseada. En este caso esta técnica permite indagar y reflexionar sobre las percepciones en torno a la violencia de género.

Por su parte, el teatro foro consiste en la representación en escena de una problemática social, específicamente de una situación de opresión, que, como su nombre lo indica, permite iniciar un foro con el auditorio para encontrar respuestas y soluciones de interés común a la comunidad. En esta técnica es fundamental la participación de quienes observan la escena, las o los espectadores, pues serán quienes aporten a la resolución de la situación tomando el lugar de algún personaje o incluyendo uno nuevo que modifique lo que ocurre en el escenario. La técnica funciona como ejercicios dentro de un taller, o bien, dentro de la intervención se puede generar un montaje que se presente a personas de la comunidad externas al taller, lo que amplía sus posibilidades de reflexionar las problemáticas comunes.

Con todo lo anterior, se diseñó una intervención que se planteaba como objetivo sensibilizar sobre la importancia de la acción colectiva como estrategia ante la violencia asociada al género, a través de un taller basado en

el Teatro del Oprimido dirigido a estudiantes de bachillerato en Hermosillo, Sonora.

Metodología

La intervención se realizó en una institución privada de educación media superior en Hermosillo, Sonora. Fueron convocados estudiantes de diferentes grados escolares, bajo la modalidad de un curso extracurricular. Se contó con la participación de 13 jóvenes que asistieron a sesiones semanales con una duración de dos horas durante el semestre agosto-diciembre de 2021.

La intervención parte de una perspectiva comunitaria, teniendo las metodologías participativas como eje rector del trabajo. Siguiendo a Flor Alpizar (2016, p. 95), esta forma metodológica:

[...] nos invita a dar nuevas miradas, visibiliza aspectos tradicionalmente ocultos como las interculturalidades, las cosmovisiones, la vida cotidiana, las subjetividades, las percepciones e intuiciones, los aprendizajes, la historiografía, la equidad, la diversidad entre las personas, entre otras.

Las sesiones se diseñaron con base en las técnicas propuestas por Boal (2004, citado por Motos, 2017) dentro del Teatro del Oprimido, poniendo énfasis en el teatro imagen y el teatro foro. Cada sesión se dividía en dos momentos, el primero constaba de ejercicios para la ejecución teatral, muchos de ellos rescatados de los juegos para actores y no actores que permiten el desarrollo de habilidades para presentar montajes sencillos en foros pequeños, y el segundo consistía en ejercicios que permitieron abrir la reflexión sobre las diferentes violencias relacionadas al género y las posibilidades de acción colectiva.

El proyecto se dividió en dos fases, una diagnóstica y otra de sensibilización. La primera fase constó de dos sesiones donde se abordaron ejercicios que evidenciaban la manera en que se concebía la violencia asociada a género. El objetivo de esta fase diagnóstica fue conocer la percepción sobre violencia de género, así como su respuesta y recursos ante la violencia de

género que se pudiera presentar en lo cotidiano, pues si bien se trata de poblaciones con espacios relativamente seguros y sin presencia de violencia expresa y abierta, hay formas más sutiles de las cuales son depositarias como jóvenes y estudiantes.

La fase de sensibilización se realizó en un total de 10 sesiones, donde se abordaban los temas identificados dentro del diagnóstico; a partir de ejercicios de reflexión se buscaba sensibilizar sobre la importancia de la acción colectiva en casos concretos de violencia de género. Siguiendo la propuesta de Boal, la intervención derivó, a partir de las reflexiones sobre los temas y ejercicios realizados, en dos montajes que se presentaron frente a otros estudiantes y autoridades de la institución: el primero constaba de un ejercicio de teatro imagen y el segundo presentado como teatro foro.

Cabe resaltar que el diseño de la fase de sensibilización fue de manera contingencial, pues en cada sesión se abrían tema o matices sobre los temas que responden a la edad, contexto cultural y económico de quienes participaban. Por lo anterior, se hizo evidente la necesidad de generar una intervención situada que se adaptara a los emergentes del grupo.

La sistematización de información corresponde a un enfoque cualitativo, basado en metodologías participativas. Así, se recurrió como principal técnica de recolección al diario de campo de las facilitadoras, así como a relatorías de las sesiones y documentación de ejercicios a través de fotografías.

Resultados

Resultados del diagnóstico

Tras los ejercicios de diagnóstico aplicados en las dos primeras sesiones, se logró identificar contenidos recurrentes sobre dos tópicos: la conceptualización de las violencias asociadas al género, y las posibilidades de acción frente a la violencia presenciada.

Con respecto a la conceptualización de las violencias asociadas al género, se encuentra que de manera prioritaria se identifica la violencia física, pues en un ejercicio donde cada estudiante debía representar con su cuerpo

(estatuas) su concepto de violencia de género, 12 de 13 asistentes hicieron referencia a formas físicas de violencia; solo una representó un tipo distinto. Además, la forma común de representar la violencia física implicaba colocarse en el piso, representando formas no letales, pero con alta intensidad.

Otro elemento en la conceptualización de la violencia es la “generalización” de los roles, pues aquellas personas que se identifican como varones se colocan con mayor facilidad en el lugar de agresores o ejecutores de violencia, mientras que quienes se asumen como mujeres representan de manera generalizada el rol de depositarias o víctimas de violencia. Además, en general se caricaturiza al agresor y se mantiene un discurso de que un agresor no puede cambiar y será violento siempre.

Los elementos que conforman en el diagnóstico la conceptualización de la violencia asociada al género corresponden a la representación común en medios de comunicación, que si bien tienen referentes en lo real, limita la percepción de las violencias. En este sentido, resulta significativo resaltar que, a pesar de que quienes participaron del taller mostraron conocimientos sobre diferentes tipos y modalidades de violencia, la física es la que logran identificar y delimitar con más claridad.

Con respecto a las posibilidades de acción al presenciar manifestaciones de violencias asociadas al género, se encuentra que quienes participan se enuncian en contra de la violencia y proponen estrategias de acción; sin embargo, estas se ven limitadas a referentes paternalistas que invisibilizan a las “víctimas”.

Un ejemplo de ello es el ejercicio a partir de una adaptación del teatro foro que exploraba las respuestas ante escenas de violencia, el cual consistió en la reproducción de los tres videos y su posterior puesta en escena por subgrupos, intentando resolver la situación de opresión. Las escenificaciones posteriores a los videos muestran que uno de los recursos centrales para la resolución de conflictos es recurrir a autoridades (policías, padres, docentes); además, se percibe una infantilización de las víctimas, pues las respuestas generadas omiten la interacción con la parte receptora. Esto es porque la alejan de la situación sin preguntar ni explicar qué se está haciendo, o bien centrándose en una discusión con el agresor, invisibilizando a la víctima.

Un elemento que llama la atención es el recurso de la agresión como respuesta ante la violencia, pues en las escenificaciones se mostraba como posibilidad, sobre todo en los varones, solucionar el conflicto a través de confrontar al agresor y llevar esto a empujones si “se considera necesario”. Además, se observa que las posibilidades de respuesta son individuales, pues aunque haya diferentes personas en la escena, solo una o dos eran quienes actuaban para resolver el conflicto. Una consecuencia de la acción individual es que dura muy poco ante la negativa del agresor de cambiar su conducta, causando que quienes intervienen en la escena de violencia se queden sin recursos y se alejan de la situación.

Sobre el mismo punto, en la conformación de una escultura colectiva se presenta una imagen que gira en torno al ejercicio de la violencia física, pero se superponen otros tipos de violencia como el espectáculo de la misma y la indiferencia, en tanto solo se observan dos figuras de apoyo directo en la escena de violencia física, mientras que cinco figuras (casi la mitad) son pasivas, ya sea en una posición de indiferencia, inacción, aparente victimización o de espectáculo.

A partir de esto se ubicaron, como ejes iniciales de intervención, el cuestionamiento del paternalismo en la respuesta frente a la violencia asociada al género, y la reflexión sobre la importancia de la colectividad como forma de agenciamiento.

Resultados de intervención

Tras lo encontrado en el diagnóstico, se generó como objetivo de intervención sensibilizar sobre lo fundamental de la acción colectiva como respuesta ante la violencia asociada al género. De esta manera, se buscó generar reflexiones sobre los recursos que han desarrollado ante la violencia asociada al género para colocar la acción colectiva como nuevas maneras de cuidado entre pares.

Para llegar al objetivo se contó con siete sesiones que, a partir de ejercicios del Teatro del Oprimido, permitieron abordar soluciones colectivas a situaciones cotidianas. El resto de las sesiones se destinó a modelar un ejercicio de teatro imagen y uno de teatro foro que se presentaron frente

a estudiantes, docentes y autoridades de la escuela donde se efectuó la intervención.

Dentro de las primeras sesiones, un eje central fue el cuestionamiento al paternalismo en la solución de conflictos. Ello es así porque en varios ejercicios de improvisación y teatro foro se observa que la primera respuesta ante una escena de opresión deriva en la invisibilización del oprimido, una intención de rescate que poco toma en cuenta las necesidades de la “víctima”.

Para mayor claridad sobre cómo el paternalismo es una forma patriarcal (incluso violenta) de resolución de conflictos, se realizó un abordaje teórico, al explicar más directamente a qué hace referencia. Además, se hicieron ejercicios para su identificación en discursos, canciones y casos, recuperando desde su experiencia el ejercicio del paternalismo. A partir de esto se puede observar el primer giro en la colocación de quienes participaron, al poder identificar el paternalismo en la vida cotidiana y generar reflexiones sobre el lugar que ocupa en la resolución de conflictos, cuestionando los momentos donde se apela a la autoridad y el de la anulación de la víctima en los intentos de intervención.

A su vez, otro de los cambios que se pudieron observar fue en la percepción de quien ejerce dominación o violencia. En los ejercicios previos existían generalizaciones atribuyendo “maldad” a quien ejerce violencia, además de colocar la violencia como una atribución esencial de sujeto; es decir, asumir que alguien que ejerce violencia no va a cambiar.

De manera puntual, en un ejercicio de teatro foro donde la escena se centra en una madre que niega un permiso injustificadamente después de que el protagonista cumplió las condiciones previas (limpiar la casa), el grupo pudo mirar a la mamá con empatía preguntando sobre las lógicas de cuidado que le hacen actuar de ese modo, a la par que logran cuestionar explícitamente la autoridad materna y cuestionarse al mismo tiempo sobre la dominación que está atravesada por lazos afectivos.

Si bien este ejercicio en particular no se centra en la violencia asociada al género, proporciona coordenadas para virar hacia el tema central, puesto que el patriarcado y el adultocentrismo tienen una fuerte relación y donde una dimensión de intervención en temas de violencia de pareja está vinculado al afecto sentido hacia el ejecutor.

En torno a la potencia de la acción colectiva como recurso ante la violencia de género, se observó que, en las sesiones iniciales, mientras sucedía la escena, las personas que no participaban activamente en ella dejaban de poner atención. Esta parte, después, el grupo la significó como un metadiscurso de la no escucha y la invisibilización; una especie de paralelismo entre lo que sucedía en las escenas y en la vida real. Con ello se pudo generar un nuevo discurso sobre la indiferencia, que si bien era algo de lo que se quejaron en el diagnóstico, van descubriendo que también lo ejecutan en la vida cotidiana. A partir de los procesos de interpelación por parte del equipo facilitador, se muestran escenas recreadas con una mayor intervención de los espectadores, quienes fueron asumiendo un papel más activo y centrado en la resolución de la situación injusta, lo que sugiere una conciencia de colectividad en formación.

Por otra parte, reflexiones significativas se dieron durante una actividad en la que el grupo se dividió en dos y tuvieron que caminar por el patio con los ojos vendados, buscando llegar a una meta. La intención de la actividad fue provocar una situación en donde se requirieran acciones colectivas. Se observó que solo uno de los equipos generó una estrategia colectiva para afrontar el reto, usando sus diferentes recursos y requiriendo poco tiempo para conseguir el objetivo. Lo anterior permite poner énfasis en la relevancia de las resoluciones colectivas cuando el problema afecta a la colectividad. Se reflexionó, también, sobre cómo las estrategias más individualistas pueden poner en riesgo o afectar a la colectividad. Sobre este tema, aparece como emergente la pregunta sobre la “romantización” de la acción colectiva; es decir, ¿siempre es buena la acción en colectividad?

Para trabajar lo anterior se diseñó una actividad en la que se trazó un camino lleno de obstáculos y se eligió al guía y a quien va a recorrer el camino con los ojos vendados. El guía debía buscar que la persona llegue a la meta evadiendo el mayor de los obstáculos posibles, siendo claro y cuidadoso y solo orientando con sus palabras. El resto del equipo, mientras que la persona con los ojos vendados llegaba a la meta, se mantenía de pie y con los brazos levantados en 90 grados con respecto a su cuerpo, en una especie de juego de resistencia. En un segundo momento de la actividad, el grupo aún con sus brazos levantados podía ya dar instrucciones a la persona con

los ojos vendados, de manera que se provocó un pequeño caos debido a la urgencia de bajar los brazos.

Tras esta actividad se fueron replanteando las lógicas de la acción colectiva bajo la noción de agencia. Se problematiza que acción colectiva no es hacer todos todo, sino pensarse como un grupo que puede apoyarse y acompañarse frente acciones de violencia. En este punto resultó que la mayoría de quienes participaron lograron pensarse como agentes de intervención para erradicar la violencia asociada a género.

Las últimas sesiones de la intervención se destinaron a la creación del montaje. En estas sesiones se buscaba que el grupo compartiera su propia visión, opinión, perspectiva y sentir al respecto de la violencia de género.

La presentación final fue abordada como “clase abierta”. Buscó poner en práctica lo aprendido durante el taller, fusionando lo escénico con lo teórico. Se dieron instrucciones por parte de los asesores; sin embargo, el primer objetivo era dejar que el grupo creara, eso desde su percepción de la violencia una vez terminado el taller, expresando cómo se manifiestan y cómo la pueden combatir, con las nuevas herramientas adquiridas.

Una de las principales cosas que se requería para la existencia misma del montaje era la organización y con ella la eliminación del protagonismo, la escucha entre el grupo. A través del teatro imagen se mostró la sensibilización en torno al tema del feminicidio, plasmando, mediante estatuas, conceptos claves elegidos por los mismos estudiantes. La acción anterior permitía conocer con qué palabras y con qué ideas se quedaban en el campo semántico de la violencia.

Al final del ejercicio los estudiantes propusieron plasmar una crítica a la indiferencia gritando directamente al público espectador sentencias o frases en torno al feminicidio. Tal propuesta nos revela la parte, quizá más notable, de la intervención. Se decide así, *accionar*, romper la cuarta pared bajando del escenario y mezclarse con los espectadores, hablarles directamente solicitando que se unan a este accionar o, por lo menos, se unan a la reflexión. Se hace a un lado la pasividad y se levanta la voz, mostrando que la decisión de ir directo a las butacas es un manifiesto.

La segunda mitad del montaje mostró, a través del teatro foro, la participación comunitaria ante el conflicto; aquí se dio la oportunidad de que

resolvieran situaciones de violencia y opresión de manera espontánea, usando las herramientas reflexionadas en el taller. Ya que era teatro foro, se invitó a los espectadores (asistentes al montaje) a participar en la resolución de las escenas. Quienes participaron del taller fueron guías de la reflexión, poniendo el centro en los elementos que se habían conjuntado y elaborado durante la intervención (paternalismo, percepción del ejecutor de dominación, acción colectiva y agencia), con lo que se evidenció la incorporación de las reflexiones en su capacidad de agencia.

Con todo lo anterior, se puede dar cuenta de que el objetivo inicial de la intervención se cubrió, pues quienes participaron en ella repensaron sus recursos y estrategias frente a escenas de violencia asociada al género y pudieron diseñar otras herramientas potenciando sus redes de apoyo.

Conclusiones

A partir de los resultados se puede afirmar que el proceso de sensibilización hacia la importancia de la acción colectiva frente a la violencia asociada a género fue concretado dentro de la intervención, en tanto las reflexiones en los ejercicios y los montajes finales mostraron un cambio en las formas individuales que quienes participaron tenían como recursos ante la violencia, además del fuerte cuestionamiento que se logró al paternalismo en las acciones individuales.

Para el logro del objetivo, se debe reconocer que el Teatro del Oprimido es una línea de trabajo potente en la intervención con adolescentes. En primer lugar, esta metodología permite partir de su vida cotidiana, lo que asegura que el contenido del trabajo tenga sentido para quienes participaron; además, la estructura lúdica y la incorporación del cuerpo dentro de los ejercicios permiten en esta etapa de desarrollo poder reflexionar en distintos lenguajes sobre las lógicas de opresión.

Reconocemos, entonces, la relevancia que ejercicios como el teatro foro y el teatro imagen tuvieron para hacer concreta la experiencia cotidiana y evidenciar las formas de solución que tenían pensadas, para ampliar las formas y trascender de lo individual a lo colectivo. Sin embargo, se reconoce que el uso del Teatro del Oprimido coloca a quienes intervienen con

adolescencias frente a dos retos: acompañar a quienes participan a trascender de lo lúdico a lo reflexivo y atender lo emergente en cada una de las sesiones.

Sobre el primer punto es necesario plantear que, si bien los ejercicios desde la lúdica tienen como objetivo evidenciar dinámicas de opresión cotidianas, su implementación puede llevar al montaje de escenas desde lo absurdo, lo exagerado o lo que se ve en medios de comunicación. Aparte de lo anterior, existe la trivialización del trabajo, dejando de poner atención (situación que ocurrió en esta intervención). Frente a esto la estrategia pertinente implica generar reflexión sobre las formas en las que se abordan los ejercicios y la lectura de ellos que están haciendo quienes participan. En este caso en particular, el grupo reflexionó sobre la indiferencia que se genera frente a la violencia asociada al género.

Respecto a atender lo emergente en las sesiones, el Teatro del Oprimido permite que en cada sesión aparezcan nuevos matices sobre las formas de opresión vividas —en este caso la violencia asociada al género—; cada nuevo matiz obliga a transformar la táctica de trabajo. Lo anterior hace imposible una planeación inicial que abarque todas las sesiones; en su lugar se implementa un diseño emergente donde cada semana se efectúa un proceso de reflexión de la intervención y se diseña la siguiente sesión. Lo señalado implica contar con recursos por parte de las facilitadoras para escuchar y contener lo que emerge durante la sesión, pues aunque haya asuntos que queden como un pendiente para la siguiente sesión, la atención *in situ* es fundamental. Con todo lo anterior, aunque en un primer momento se vuelve un proceso complejo, al finalizar se ha encontrado una gran oportunidad de concurrir a un proceso pertinente en todo momento y que permitió procesos de reflexividad sobre la práctica.

Otro elemento que se puede incorporar como lección aprendida es el apremio de poner en el centro la acción colectiva. Como se ha indicado, partiendo de las premisas de la psicología social comunitaria, se ha apostado a reflexionar sobre el actuar de manera conjunta frente a las violencias cotidianas. Con ello se fortalece, por una parte, el lazo comunitario y, por la otra, se contribuye a erradicar el mito de la respuesta individual como única posibilidad. Tras el cierre de la intervención se puede constatar que esta apuesta, que ahora se puede identificar como una postura ético-política,

resulta fundamental en intervenciones de esta naturaleza, pues si se sigue apostando al empoderamiento individual, o a los resultados personales, seguimos invisibilizando el fondo estructural y la necesidad de transformaciones colectivas frente a la violencia asociada al género.

Desde este planteamiento es que la acción colectiva, que implica la capacidad de actuar colaborativamente frente a un acto de violencia, resulta una línea de trabajo con mucha potencia. Si bien el tiempo de la intervención fue limitado y es necesario extender el proceso, apostar por lo colectivo deviene en procesos mucho más profundos de cambio. En el caso de las adolescencias la acción colectiva se teje con los procesos de conformación identitaria propio de esta etapa. Por otra parte, la acción colectiva como eje de trabajo, puesta en una comunidad educativa, ha permitido estrechar lazos entre estudiantes y se ha colocado frente a la posibilidad de formas de violencia dentro de la misma escuela.

Uno de los retos más sobresalientes dentro de este proyecto fue mantener una visión de agencia de quienes asistieron al taller, pues se inicia la intervención reconociendo los recursos de las adolescencias participantes con la intención de acompañarlas a la consecución de recursos y al fortalecimiento de los que ya tienen. Se requiere una postura que cuestione y replantee el adultocentrismo que pueden encarnar las facilitadoras, pues desde experiencias previas se contaba con modelos de trabajo directivos que minimizaban la potencia de las y los adolescentes. Reconociendo que el mismo forma parte medular de la organización de la modernidad, parte de las sesiones de planeación era identificar la subjetividad del equipo de intervención. Desde ahí es de donde se estaba leyendo a quienes asistían al taller, cómo se pensaban los límites de sus recursos y cómo potenciar la reflexión desde sus saberes cotidianos.

De esta manera se ha adoptado una postura donde acercarse a las adolescencias es reconocerles como agentes de transformación en lugar de sujetos con carencias. Esto redundaba en la posibilidad de que quienes participaron se fueran asumiendo agentes, de tal suerte que el espacio de trabajo se vuelve un ámbito de generación de posibilidades, base para la acción colectiva.

Uno de los retos que implicó el reconocer la agencia y los recursos previos es encontrar niveles diferenciados de sensibilización y conocimiento sobre violencia asociada al género. Frente a ello, y desde la intención de recuperar la agencia, es necesario tejer desde todas estas diferencias, eliminando así una posible jerarquización por saberes al valorar y comprender el lugar de enunciación de cada persona.

En otro aspecto, se requiere reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que implica trabajar una intervención de esta naturaleza desde las lógicas de una institución escolar. Si bien la posibilidad de trabajar en las instalaciones de una escuela de educación media superior permitió el acceso a la población elegida (adolescentes), los tiempos institucionales determinaron el número de sesiones y la duración de cada una de ellas. Como se ha planteado, la intervención se colocó dentro de las opciones para cursar talleres extraescolares. Esto, por una parte, permitía la participación voluntaria de quienes decidieran asistir, pero limitaba los tiempos y espacios de trabajo; además, si bien dentro de la idea original del proyecto estaba el montaje, este fue realizado por demanda institucional.

Con todo lo anterior, la experiencia de intervención plantea una serie de retos que se llevaban a reflexión semana a semana en la organización de las sesiones, lo que significó para el grupo de facilitadoras una serie de aprendizajes y relocalaciones al intervenir, a la par que se acompañaba a la ampliación de las subjetividades de quienes participaron en el taller. Frente a esto generamos una serie de recomendaciones sobre el trabajo con adolescentes y violencias asociadas al género, que se enlistan a continuación:

- Reflexionar constantemente sobre el adultocentrismo.
- Reconocer desde el inicio que las adolescencias poseen recursos y han obtenido posibilidades de defensa contra la violencia.
- Fomentar la participación como elemento central de las reflexiones.
- Apostar por diseños emergentes que se vayan creando y estructurando sesión tras sesión.
- Poner en el centro del trabajo la posibilidad de la organización colectiva.

Bibliografía

- Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI (1): 87-109.
- Barragán, D. (2020). Imagen, sonido y palabra del Teatro del Oprimido como una posibilidad de transformación de la violencia de género en dos grupos de mujeres: Barrio María Augusta Urrutia y participantes de la marcha Vivas nos Queremos. Tesis para obtener el título de Sociología. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22084>.
- Barreiro, T. (2021). Comunizarte: el género mediante el Teatro del Oprimido. *Revista de Educación Social*, (33): 460-489. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/11/res-33-tania.pdf>.
- Chacón, F. (2015). El Teatro del Oprimido como metodología alternativa para la psicología comunitaria. *Psicodelia*, 1.1: 6-14. https://www.researchgate.net/publication/294091154_El_Teatro_del_Oprimido_como_metodologia_alternativa_para_la_Psicologia_Comunitaria/link/59f3635f0f7e9b553eba6b2e/download.
- Cormos, L., Godoy Fernández, C., Pina, D., Puente-López, E., García-Jiménez, J., Marín Talón, C. y Ruiz Hernández, J. (2023), Violencia de género: perspectiva de condenados y de psicólogos/as de instituciones penitenciarias. Análisis cualitativo con grupos focales, *Anales de Psicología*, 39(1), enero, 153-166, <https://doi.org/10.6018/analesps.509091>.
- Hortal, A. (2023). Combatiendo la violencia de género a través de políticas públicas conductuales: alcances y limitaciones. *Retos*, 13(25): 63-77. <https://doi.org/10.17163/ret.n25.2023.05>.
- INEGI (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. <https://inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>.
- INEGI (2019). Comunicado de prensa núm. 592/19. 21 de noviembre. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia201v9_Nal.pdf.
- Melucci, A. (1994). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52: 1-9. <https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>.
- Motos, T. (2017). Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia. Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Universidad de Valencia. http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf.
- ONU Mujeres (2018). Violencia y feminicidio de niñas y adolescentes en México. https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2019/Violencia%20y%20Feminicidio%20de%20Niñas%20y%20Adolescentes%20en%20Mxico_Versin%20web.pdf.

- Pascual Calleja, L. (2018). El Teatro Foro para la prevención de la violencia de género en la universidad. Tesis para obtener el título de Maestra en Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género. Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148747/tfm_2017-18_MVI2_lpc416_1617.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento. El sistema río abierto*. Kier.
- Sánchez Vidal, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria*. Pirámide.
- Save the Children (2022). Las chicas adolescentes, las que más sufren el aumento de la violencia de género. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/las-chicas-adolescentes-las-que-mas-sufren-el-aumento-de-la-violencia-de-genero>.
- UNICEF (2023). Proteger a las niñas y a las adolescentes de cualquier forma de violencia. Las niñas y adolescentes tienen derecho a una vida libre de violencia, explotación o abuso. <https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia/proteger-las-ni%C3%B1as-y-las-adolescentes-de-cualquier-forma-de>.
- Valencia, B (2018). Acciones preventivas para la violencia de género que se evidencian a través del Teatro del Oprimido como una estrategia desde la educación popular con los adolescentes entre 11 y 16 años de edad residentes en el barrio Santa Librada de la comuna Siete de la ciudad de Popayán. Tesis para obtener el grado de maestra en Educación Popular. Universidad del Cauca. [http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1192/Acciones %20preventivas%20para %20la %20violencia %20de %20g %c3 %a9nero %20que %20se %20evidencian %20a %20trav %c3 %a9s %20del %20teatro %20del %20oprimido.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1192/Acciones%20preventivas%20para%20la%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%20que%20se%20evidencian%20a%20trav%C3%A9s%20del%20teatro%20del%20oprimido.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Vargas, J. G. (2003). Teoría de la acción colectiva, sociedad civil y los nuevos movimientos sociales en las nuevas formas de gobernabilidad en Latinoamérica. *Espacio Abierto*, 12(4): 523-537. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12212403>.
- Zamudio, A., Montero-López, M. (2021). Acción colectiva en contra de la violencia hacia las mujeres, un análisis de redes bayesianas. *Psicología Iberoamericana*, 29(2). e292350. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i2.350>.