

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

Centro de las Artes y la Cultura

Departamento de Estudios del Arte y Gestión Cultural

## TRABAJO PRÁCTICO

### Maestría en Arte

*Hacia una pedagogía dialógica: El teatro de las personas oprimidas como alternativa para la prevención de violencias en los espacios de formación profesional en el teatro*

PRESENTA

**Lic. Andrea Eunice Méndez Rubio**

Para obtener el grado de

**Maestra en Arte**

TUTORA

**Dra. Ximena Gómez Goyzueta**

Comité Tutorial

**Dra. Ana Margarita Castillo Rodríguez**

**Dra. Ilse Guadalupe Díaz Márquez**

Aguascalientes, Ags, 20 de noviembre del 2025

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



## Autorizaciones

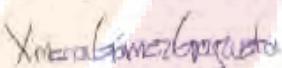
DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES  
P R E S E N T E

Por medio del presente como DIRECTORA designada de la estudiante **ANDREA EUNICE MÉNDEZ RUBIO** con ID 116098 quien realizó el trabajo práctico titulado: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA: EL TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS COMO ALTERNATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TEATRO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 4 de noviembre de 2025.



Ximena Gómez Goyzuela  
Directora de trabajo práctico

c.c.p. - Interesado  
c.c.p. - Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Dept. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07  
Actualización: 01  
Emisión: 17/05/19

CARTA DE VOTO APROBATORIO  
INDIVIDUAL

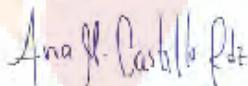
DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA** designada de la estudiante **ANDREA EUNICE MÉNDEZ RUBIO** y con ID 116098 quien realizó el trabajo práctico titulado: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA: EL TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS COMO ALTERNATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TEATRO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
"Se Lumen Proferte"  
Aguascalientes, Ags., a día de mes de año.



*Ana Margarita Castillo Rodríguez*  
Asesora de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Dep. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Ing. Lic. Centro Docente / Dep. Ases. de Calidad.  
Aprobado por: Direct. Centro Docente / Dep. Apoyo al Posgrado.

Código: 00 SEE IQ 37  
Revisado en: 03  
Folio: 17/05/19

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CARTA DE VOTO APROBATORIO  
INDIVIDUAL

BLANCA ELENA SANZ MARTIN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA INTERNA** designada de la estudiante **ANDREA EUNICE MÉNDEZ RUBIO** con ID 116098, quien realizó el trabajo práctico titulado: **HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA: EL TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS COMO ALTERNATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL TEATRO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
"Se Lumen Proferre"  
Aguascalientes, Ags., a 03 de noviembre de 2025.



DRA. ILSE GUADALUPE DÍAZ MÁRQUEZ  
Asesora interna de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07  
Actualización: 01  
Emisión: 17/05/19

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



## DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 06/11/2015

**NOMBRE:** Andrea Eunice Méndez Rubio **ID:** 252141  
**PROGRAMA:** Maestría en Arte **LGAC (del posgrado):** Análisis del Arte y la Lengua, Proyectos de Producción y Gestión Artísticas

**MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO:**  Tesis Tradicional **\*Tesis por artículos científicos**  **\*\*Tesis por Patente**  **Trabajo Práctico**

**TÍTULO:** *Iniciar una pedagogía dialógica: El teatro de las personas violentas no alternativa para la prevención de violencias en los espacios de formación profesional en el teatro*  
nombrar las violencias presentes en su contexto escolar. Los talleres, realizados en instituciones de educación superior de Teatro y Actuación, proporcionaron un espacio para la anunciaciòn de las experiencias individuales. Mediante un diálogo fundamentado en las pedagogías críticas, se visibilizaron los mecanismos pedagógicos que normalizan las prácticas violentas en el teatro. Para que cada participante pudiera articular su experiencia, se emplearon las metodologías del Teatro de las Personas. Ofrecidas y el Teatro de las Opiniones, un modelo que permite generar conversación no solo desde la palabra, sino también desde el cuerpo y lo simbólico. Los resultados demostran un reconocimiento individual dentro del grupo colectivo, donde los participantes reflexionaron sobre sus roles fijos para constituirse como sujetos de transformación de las dinámicas escolares. Asimismo, el proyecto propone una reflexión a nivel institucional al exponer cómo el gaslighting pedagógico sostiene diversas formas de violencia. Esto ofrece un diagnóstico que ya no puede ser justificado bajo el discurso de la "hipersensibilidad" del artista, sino que ofrece un modelo de intervención para un diagnóstico continuo en los grupos universitarios.

**IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):**

**INDICAR SEGÚN CORRESPONDA:** SI, NO, NA (No Aplica)

|  |   |
|--|---|
| <i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>                         |   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área                                     |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento desu área   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Genera transferencia del conocimiento o tecnológica   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)  |
| <i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>  |   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.) |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Corroboración del título y objetivo registrado  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Tiene congruencia con cuerpos académicos  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Tiene el CVU de la SECHITI actualizado  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)                                    |
| <i>*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)</i> |   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | El (la) estudiante es el/la único autor/a   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | El (la) autor/a de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico  |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.                                     |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados   |
| <i>*En caso de Tesis por Patente</i>   |   |
| <input checked="" type="checkbox"/>  | Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)                                      |

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Si

No

### FIRMAS

Elaboró:

\*NOMBRE Y FIRMA DEL (LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION:

Dr. Armando Andrade Zamarraga

\*En caso de conflicto de interés, firmará un menor miembro del Núcleo Académico correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial designado por el Decano

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

Dr. Juan Pablo Correa Ortega

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Armando Andrade Zamarraga

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Dra. Blanca Elena González Martín

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

El cumplimiento con el Art. 24 fracción IV del Reglamento General de Posgrado, que la tesis se dé ante las funciones del Consejo Académico; responder críticas y requerimientos de selección, permiso rendir, egreso y titulación de estudiantes para seguir su licenciatura terminal y la titulación y el Art. 25 fracción IV, acredita dar el seguimiento del estudiante desde su ingreso hasta su titulación.

# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## **Agradecimientos institucionales**

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes por la oportunidad de ingresar a esta casa de estudios y brindarme los recursos necesarios para desarrollarme profesionalmente y concluir este proyecto de investigación. Agradezco cada detalle que a menudo se da por sentado: desde la butaca que me ofreció un lugar para aprender, hasta el acceso a la biblioteca para enriquecer mi investigación.

A SECIHTI por el apoyo financiero que me otorgó y me permitió continuar con mis estudios de posgrado: fue un gran pilar para poder concluir el proyecto.

A mis tutoras la Dra. Ximena Gómez Goyzueta y la Dra. Ana Margarita Castillo Rodríguez por guiarme en este proceso no solo el académico, sino el individual: el más complejo de todos. Gracias por reorientarme en cada momento, por ponerle nombre a mis experiencias y por permitirme partir de ellas... gracias a ustedes no me perdí ni claudiqué en el camino. Gracias por sus consejos porque también el cuidado se da desde las llamadas de atención cuando uno se ha desviado: son necesarias también como prácticas del cuidado. Gracias por guiarme hasta este punto de un trayecto tan enriquecedor y agotador emocionalmente a su vez: ha sido lo que me ha permitido crecer.

A mi lectora la Dra. Ilse Guadalupe Díaz Márquez por dedicar su tiempo, dedicación y disposición a cada etapa de este trayecto. Gracias por cada revisión de este documento y por cada consejo brindado. Admiro profundamente su trayectoria profesional y agradezco la oportunidad de haber aprendido de usted.

A Claudia Ivette Delgado Urzúa por todo el apoyo brindado en estos dos años: reconozco tu cariño a nuestra generación. Tu atención a cada uno/a de nosotros/as ha sido vital para poder concluir el camino.

A mis compañeros y compañeras de maestría: encontré invaluosables amistades en este proceso.

A mis profesores y profesoras: admiro a cada uno y una de ustedes. Gracias por acompañarnos en el camino.

## Dedicatorias

A mis tutoras... por creer en este proyecto

A papá, de quien tomé prestada su confianza para emprender este viaje... y de quien la tomé para culminarlo.

A mamá, porque el amor también se expresa en un “¿comiste bien?, no te desveles tanto”

A mi Teddy... quien me dedicó su último viaje.

A la Colectiva Magdalenas Puebla: gracias por enseñarme que cualquier relación se puede construir con acuerdos mutuos y una responsabilidad compartida

A esa red invisible que se hace visible en el camino

A quienes me compartieron su voz, me brindaron su tiempo y su consejo; a quienes le dieron una oportunidad al proyecto; en quienes me pude apoyar para realizarlo: fue posible gracias a ustedes

A Dios, cuyo amor se manifestó en la confianza que tomé prestada de papá; en el “¿comiste bien?, no te desveles tanto” de mamá; en las cuatro patitas que anduvieron continuamente por mi habitación.

En la red invisible que se hizo visible; en las voces que me compartieron su experiencia, consejo y cariño; en la oportunidad para avanzar en el proyecto, en las personas que lo posibilitaron.

A quienes me confiaron su voz, esto es para ustedes.

*Primero la vida, luego el teatro. Primero mi salud, luego el teatro. Primero mi calma, luego el teatro. Primero mi armonía, luego el teatro. Primero me cuido y luego escribo, investigo, dirijo.*

*Rosa Aurora Márquez Galicia*

*Si hablar no amenaza tu propia estabilidad, tu habilidad para mantenerte en pie, probablemente no tengas una buena razón para hablar.*

*Anne Bogart*

*Si no podemos dar todo lo que tenemos, podemos dar lo que podamos dar, colaborar de la forma en que podamos colaborar: ese es el camino.*

*Augusto Boal*

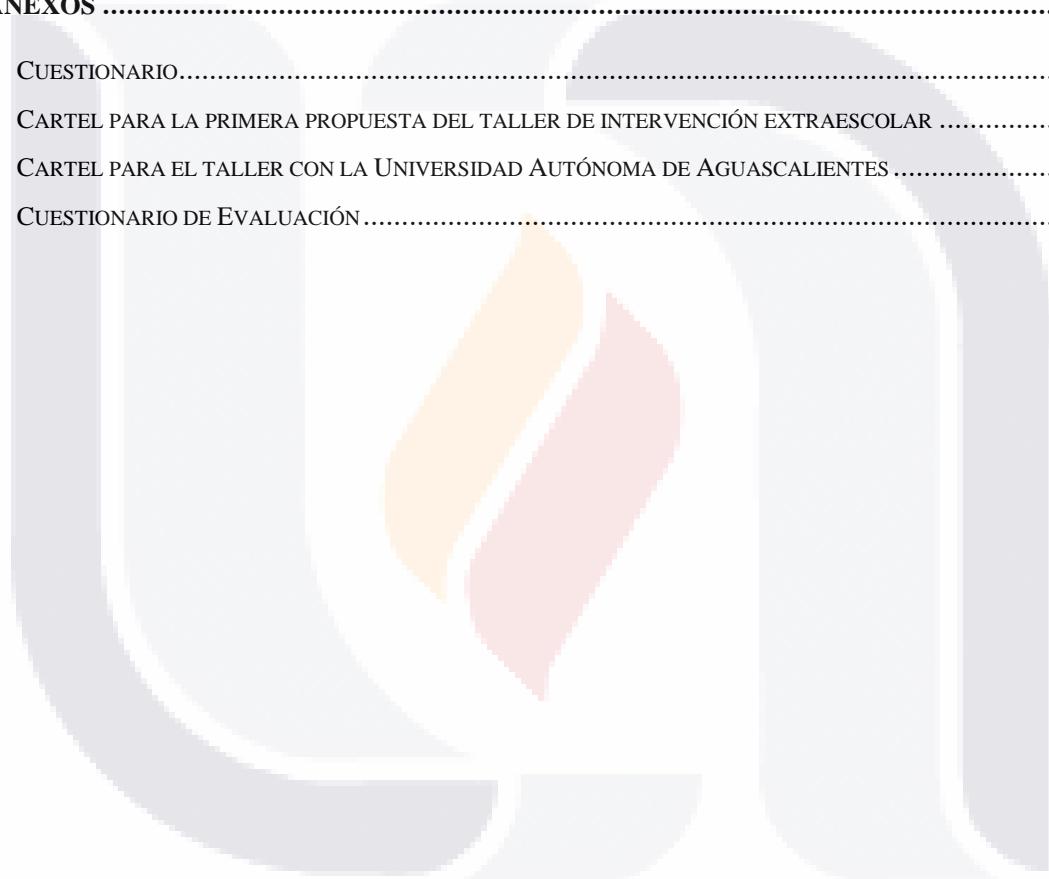
## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| ÍNDICE .....  | 1         |
| ÍNDICE DE CUADROS .....   | 4         |
| ÍNDICE DE GRÁFICAS O FIGURAS .....  | 5         |
| RESUMEN .....   | 7         |
| ABSTRACT .....  | 8         |
| INTRODUCCIÓN .....  | 9         |
| <b>CAPÍTULO 1. EL PLANTEAMIENTO CRÍTICO DEL PROBLEMA: LA VIOLENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TEATRO.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 2. LA VIOLENCIA EN LAS PRÁCTICAS TEatraLES UNIVERSITARIAS Y LAS ALTERNATIVAS DE PRAXIS DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EL TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS .....</b>                            | <b>17</b> |
| 2.1 UNA MIRADA A LA PROBLEMÁTICA DESDE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ARTÍSTICA Y AL TEATRO COMO MEDIACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIALES .....  | 17        |
| 2.1.1 <i>El Teatro de las Personas Oprimidas: una herramienta para la transformación social y pedagógica .....</i>  | 20        |
| 2.2 HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VIOLENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL TEATRAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DIALÓGICA DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EL TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS..... | 22        |
| 2.2.1 <i>Las violencias de los procesos formativos y las prácticas escénicas .....</i>  | 22        |
| 2.2.2 <i>El gaslighting: la violencia habilitadora .....</i>  | 24        |
| 2.2.3 <i>Violencia física y violencia sexual en el terreno escénico.....</i>  | 26        |
| 2.2.4 <i>El cuerpo como objeto de violencia simbólica y de género .....</i>   | 28        |
| 2.2.5 <i>El bullying .....</i>  | 30        |
| 2.2.6 <i>Violencia psicológica y verbal en la pedagogía teatral .....</i>   | 32        |
| <b>CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PARA LA PEDAGOGÍA TEATRAL TRANSFORMADORA: DÍALOGO CRÍTICO Y TEATRO DE LAS PERSONAS OPRIMIDAS .....</b>   | <b>35</b> |
| 3.1 EL DÍALOGO COMO FUNDAMENTO DEL SENTIDO DE COLECTIVIDAD EN EL TRABAJO TEATRAL.....   | 35        |
| 3.2 LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS COMO ALTERNATIVA PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN TEATRAL PROFESIONAL .....   | 37        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2.1. <i>Paulo Freire y el diálogo como una práctica de liberación</i> .....   | 38        |
| 3.2.2. <i>El diálogo como práctica política</i> .....   | 40        |
| 3.2.3 <i>Hacia una pedagogía del compromiso: la visión de bell hooks</i> .....  | 42        |
| 3.3 LA PROPUESTA DESDE LA ESCENA: LA ARTICULACIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA A PARTIR DE LA ESTÉTICA DE LAS OPRIMIDAS .....                                   | 44        |
| 3.3.1 <i>Origen y desarrollo del Teatro de las Personas Oprimidas</i> .....   | 44        |
| 3.4 DE LA PROPUESTA DEL OPRIMIDO A LA METODOLOGÍA PARA LAS OPRIMIDAS: LA PRAXIS DEL TEATRO DE LAS OPRIMIDAS.....  | 47        |
| 3.5 UNA CONTRANARRATIVA PEDAGÓGICA DESDE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS CRÍTICOS Y LA METODOLOGÍA TEATRAL: LA EXPERIENCIA DE LA COLECTIVA MAGDALENAS PUEBLA ..... | 49        |
| 3.5.1 <i>La ética del cuidado en la Colectiva Magdalenas Puebla</i> .....   | 50        |
| 3.5.2 <i>El diálogo y la participación horizontal</i> .....   | 52        |
| 3.6 HACIA UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA EN EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN .....  | 53        |
| <b>CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO: UN ENFOQUE MIXTO PARA EL ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA Y LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA .....</b>                                  | <b>57</b> |
| 4.1 INVESTIGACIÓN SOBRE LAS VIOLENCIAS EN LOS ESPACIOS ELEGIDOS .....   | 57        |
| 4.1.1. <i>El proceso de aplicación de encuestas a la comunidad escolar universitaria</i> .....  | 58        |
| 4.1.1.1 Resultados clave de la encuesta a estudiantes .....   | 59        |
| 4.1.2 <i>El análisis cualitativo de las experiencias de violencias: una problemática interconectada en la institución</i> .....                               | 78        |
| 4.1.2.1 Violencia Verbal .....  | 79        |
| 4.1.2.2 El gaslighting: la facilitación del abuso físico .....  | 80        |
| 4.1.2.3 La violencia sexual.....  | 82        |
| 4.1.2.4 Violencia institucional .....   | 84        |
| 4.2 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA IDEAL: REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ENTREVISTAS .....  | 85        |
| <b>CAPÍTULO 5. EL VIAJE HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRAXIS DIALÓGICA: EL TRABAJO CON LOS GRUPOS UNIVERSITARIOS .....</b>                                      | <b>88</b> |
| 5.1 TEJIENDO LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ADAPTANDO LA METODOLOGÍA PARA LOS TALLERES   | 88        |
| 5.2 EL PROCESO DE LOS TALLERES DE INTERVENCIÓN .....  | 93        |
| 5.2.1 <i>La gestión y el proceso de la intervención en la Universidad de las Artes</i> .....  | 94        |
| 5.2.1.1 Bitacóra de la intervención: Análisis del proceso del primer taller .....   | 95        |
| 5.2.1.2 Reflexiones finales sobre la praxis en la UART .....  | 101       |
| 5.2.1.3 Análisis de la evaluación del taller desde la perspectiva estudiantil .....   | 103       |

# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

|  |            |
|--|------------|
| 5.2.2 <i>La gestión y el proceso de la intervención con la Universidad Autónoma de Aguascalientes</i> .....            | 110        |
| 5.2.2.1 El reto de colectivizar la experiencia: análisis del taller en la Universidad Autónoma de Aguascalientes ..... | 111        |
| 5.2.2.2 Reflexiones finales sobre el proceso en la UAA .....   | 112        |
| <b>CONCLUSIONES FINALES. LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DIALÓGICA .....</b>               | <b>114</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>  | <b>127</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>139</b> |
| CUESTIONARIO .....   | 139        |
| CARTEL PARA LA PRIMERA PROPUESTA DEL TALLER DE INTERVENCIÓN EXTRAESCOLAR .....   | 146        |
| CARTEL PARA EL TALLER CON LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES .....  | 147        |
| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN .....   | 148        |



## Índice de cuadros

|  |     |
|--|-----|
| Cuadro 1. Distribución porcentual de: ¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus compañeros/as de clase?.....   | 60  |
| Cuadro 2. Distribución porcentual de: ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo? .....   | 61  |
| Cuadro 3. Distribución porcentual de: ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo?.....  | 62  |
| Cuadro 4. Distribución porcentual de: Cuando surge algún desacuerdo en tu grupo ¿se dialoga para encontrar alguna solución?.....   | 63  |
| Cuadro 5. Distribución porcentual de: Previo a la toma de decisiones, ¿se considera la opinión de cada estudiante del grupo para llegar a un acuerdo en común?.....                          | 64  |
| Cuadro 6. Distribución porcentual de: ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus compañeros/as de clase?.....  | 65  |
| Cuadro 7. Distribución porcentual de: ¿Se perciben actitudes, comentarios o gestos de desaprobación que restrinjan la expresión?.....  | 66  |
| Cuadro 8. Distribución porcentual de: ¿Has tenido algún conflicto con alguno de tus compañeros/as que haya afectado tu proceso académico? .....  | 67  |
| Cuadro 9. Distribución porcentual de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (1) .....  | 68  |
| Cuadro 10. Distribución porcentual de: ¿Has tenido algún conflicto con algún docente que haya afectado tu proceso académico? .....   | 69  |
| Cuadro 11. Distribución porcentual de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (2) .....   | 70  |
| Cuadro 12. Distribución porcentual de: ¿Has presenciado conductas de agresión de compañeros/as hacia otros estudiantes? .....  | 72  |
| Cuadro 13. Distribución porcentual de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas entre tus compañeros/as?.....   | 73  |
| Cuadro 14. Distribución porcentual de: ¿Has presenciado conductas de agresión de docentes hacia estudiantes?.....  | 74  |
| Cuadro 15. Distribución porcentual de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas de docentes a estudiantes?..... | 75  |
| Cuadro 16. Distribución porcentual de: ¿Cuál suele ser la respuesta general del grupo ante los problemas antes mencionados en este cuestionario?.....  | 76  |
| Cuadro 17. Propuesta metodológica para los talleres de intervención .....  | 90  |
| Cuadro 18. Reflexiones y herramientas adquiridas según la opinión de los participantes del taller.....   | 108 |

## Índice de gráficas o figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Porcentaje de género de la población estudiantil encuestada.....  | 59 |
| Figura 2. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus compañeros/as de clase? .....   | 60 |
| Figura 3. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo? .....  | 61 |
| Figura 4. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo? .....  | 62 |
| Figura 5. Porcentaje de respuesta de: Cuando surge algún desacuerdo en tu grupo ¿se dialoga para encontrar alguna solución? .....                                   | 63 |
| Figura 6. Porcentaje de respuesta de: Previo a la toma de decisiones, ¿se considera la opinión de cada estudiante del grupo para llegar a un acuerdo en común?..... | 64 |
| Figura 7. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus compañeros/as de clase? .....  | 65 |
| Figura 8. Porcentaje de respuesta de: ¿Se perciben actitudes, comentarios o gestos de desaprobación que restrinjan la expresión? .....                              | 66 |
| Figura 9. Porcentaje de respuesta de: ¿Has tenido algún conflicto con alguno de tus compañeros/as que haya afectado tu proceso académico? .....                     | 67 |
| Figura 10. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (1).....   | 68 |
| Figura 11. Porcentaje de respuesta de: ¿Has tenido algún conflicto con algún docente que haya afectado tu proceso académico?.....                                   | 69 |
| Figura 12. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (2).....   | 70 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 13. Porcentaje de respuesta de: ¿Has presenciado conductas de agresión de compañeros/as hacia otros estudiantes? .....  | 71  |
| Figura 14. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas entre tus compañeros/as?.....   | 72  |
| Figura 15. Porcentaje de respuesta de: ¿Has presenciado conductas de agresión de docentes hacia estudiantes? .....   | 73  |
| Figura 16. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas de docentes a estudiantes?..... | 74  |
| Figura 17. Porcentaje de respuesta de: ¿Cuál suele ser la respuesta general del grupo ante los problemas antes mencionados en este cuestionario? .....                                       | 76  |
| Figura 18. Porcentaje del género de los participantes en el taller .....   | 103 |
| Figura 19. Porcentaje de la afectación percibida por el grupo de los conflictos interpersonales en el trabajo en escena.....   | 104 |
| Figura 20. Porcentaje de los aspectos percibidos por el grupo en los que inciden sus conflictos interpersonales .....  | 105 |
| Figura 21. Porcentaje de la valoración del grupo a la utilidad del taller .....  | 106 |
| Figura 22. Calificación al desempeño de la facilitadora .....  | 107 |

## Resumen

Esta investigación se centra en analizar un problema central en la pedagogía teatral: la normalización de la violencia en la formación teatral y actoral. Un fenómeno que ocurre al asociar el sufrimiento de las y los estudiantes como exigencia pedagógica válida, la cual se basa, esencialmente, desde una visión docente que aplica modelos actorales descontextualizados. Estas prácticas se sostienen por una violencia central, el *gaslighting*, que permite perpetuar procesos pedagógicos y una convivencia escolar basada en dinámicas de abuso (físico, sexual, simbólico, psicológico, verbal, de género y bullying) entre pares y docentes.

Aunque el diálogo sobre esta creciente problemática todavía sigue sin ser un fenómeno ampliamente estudiado, esta tesis busca contribuir a la discusión aportando un marco teórico del problema y una praxis alternativa para su transformación. Para esto, se empleó un enfoque mixto que, por medio de encuestas y entrevistas a estudiantes y egresados/as de las licenciaturas de Teatro de la Universidad de las Artes y de Actuación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, explora y analiza el impacto a nivel individual y colectivo de estas prácticas a partir de las propias experiencias de las y los participantes.

Con base en estos resultados, se propuso y se diseñó un proyecto de intervención que consiste en generar espacios de diálogo y participación horizontal. Este proyecto se sustenta a partir de tres propuestas teóricas: la pedagogía crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y bell hooks; así como en la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas desde Augusto Boal y Bárbara Santos, y los principios éticos de la Colectiva Magdalenas Puebla.

## Abstract

This research analyzes a central problem in theatrical pedagogy: the normalization of violence in actor training. This phenomenon occurs by associating student suffering with a valid pedagogical requirement, a practice essentially based on a teaching perspective that applies decontextualized acting models. These practices are sustained by a central form of violence, gaslighting, which allows for the perpetuation of pedagogical processes and a school environment based on dynamics of abuse (physical, sexual, symbolic, psychological, verbal, gender-based, and bullying) among peers and with faculty.

While discussion of this growing issue is not yet widespread, this thesis aims to contribute to the discussion by providing a theoretical framework for the problem and an alternative praxis for its transformation. To this end, a mixed-methods approach was employed, which, through surveys and interviews with students and alumni of the Theatre program at the Universidad de las Artes and the Acting program at the Universidad Autónoma de Aguascalientes, explores and analyzes the individual and collective impact of these practices based on the participants' own experiences.

Grounded in these findings, an intervention project was designed to generate spaces for dialogue and horizontal participation. This project is grounded in three theoretical frameworks: the critical pedagogy of Paulo Freire, Henry Giroux, and bell hooks; the methodology of the Theatre of the Oppressed, drawing from the work of Augusto Boal and Bárbara Santos; and the ethical principles of the Colectiva Magdalenas Puebla

## Introducción

El punto de partida de esta investigación inició con la observación de un fenómeno recurrente en la carrera de teatro: la elevada deserción de estudiantes que reducía significativamente los grupos o mostraba el reingreso de estudiantes que habían abandonado anteriormente sus estudios. Si bien las licenciaturas de teatro y actuación no suelen caracterizarse por tener una matrícula elevada de estudiantes, aun así, los grupos manifestaban esta preocupante problemática. Esta observación condujo a una exploración inicial para comprender las posibles causas del abandono escolar; en principio se planteó, a modo de hipótesis, que el factor asociado se debía a una falta de herramientas socioemocionales necesarias para facilitar la convivencia entre la comunidad escolar.

Esta idea, inspirada en teorías psicológicas, llevó a la exploración de modelos que se centraban en el desarrollo de dichas habilidades, como el modelo de CASEL<sup>1</sup> que parecían una posible alternativa para intervenir los grupos universitarios de teatro y actuación. Aunque inicialmente planteaba una paradoja implementar estos modelos para desarrollar herramientas de comunicación y resolución de conflictos en una formación como la de teatro que inherentemente desarrolla habilidades semejantes en escena, era necesario encontrar una vía para intervenir la problemática identificada.

No obstante, a medida que avanzaba la investigación, se hizo evidente que estos modelos no eran del todo viables para el fenómeno universitario. Esto no implica desechar los grandes avances que se han logrado con los modelos de desarrollo socioemocional, sino reconocer que no era posible fundamentar un diálogo sin tomar en cuenta diversos factores sociales y contextuales de cada estudiante. Implementar un modelo semejante equivalía a dar una caja de herramientas a las y los jóvenes para que ellos/as descubrieran cómo aplicarlas, es decir, dejar completamente la responsabilidad al estudiantado para que resolvieran la problemática con esa pequeña caja.

A pesar de que la idea resultaba tentadora, y como una posibilidad lógica, optar por esta vía significaba despojar del papel inherente que la institución juega en la generación de este problema. Al ser la escuela concebida como un terreno de reproducciones sociales y luchas de poder, la propuesta de una solución centrada únicamente en las habilidades socioemocionales era negar las estructuras que atraviesan la educación artística; similar a colocar un curita en una herida que necesitaba sutura.

---

<sup>1</sup> La rueda de CASEL también conocida como “Social & Emotional Learning” es una propuesta para promover habilidades como el manejo emocional y social para mejorar las interacciones colectivas y el desempeño estudiantil.

<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Las ideas de Henry Giroux resultaron reveladoras al criticar la “lógica de la interacción” que reduce las prácticas del lenguaje y la construcción de significados en el aula a una herramienta utilizada para “[...] el crecimiento personal, la felicidad interior y en las relaciones interpersonales” (1992, p. 271), además, de que estas visiones “[...] construyen una visión de la práctica del lenguaje que legitima las relaciones de dominación que están detrás de diferentes modos de discurso. [...] sostienen una visión del discurso y de las relaciones sociales del salón de clases que suponen una falsa igualdad de prácticas del lenguaje” (1992, p. 277). Por tanto, utilizar un modelo centrado en estas habilidades significaba despojar al diálogo de toda su carga social. Era necesario, entonces, encontrar una metodología en la que el diálogo fuera el eje fundamental para analizar la experiencia escolar, y proponer alternativas de cambio aplicables a la práctica artística.

Así, la investigación reveló que la deserción académica no era el problema central, ni el único, sino una consecuencia de una serie de violencias normalizadas en la pedagogía artística que la exploración en las encuestas y entrevistas a estudiantes y egresados/as posteriormente confirmaron. Lo que se reveló es que esta manifestación se debía principalmente a la implementación de modelos pedagógicos actorales descontextualizados que sometían al y la estudiante a prácticas escénicas que derivaban en abusos entre pares y docentes.

Detrás de todas estas manifestaciones que parecían experiencias individuales, se descubrió una interconexión. El análisis de esta problemática condujo al descubrimiento de un concepto esencial y central: un *gaslighting* pedagógico. Esta violencia psicológica facilitaba la manifestación de otras violencias (sexual, física, de género, verbal) y funcionaba como un soporte para que pudieran seguir subsistiendo. El *gaslighting* se disfrazaba de exigencia actoral: cualquier cuestionamiento de parte de las y los estudiantes sobre alguna práctica escénica, su percepción era invalidada, y se les acusaba de no asumir el rigor de la formación actoral. De este modo, las violencias se acrecentaban y se borraba la frontera entre aquello que pertenecía al terreno de la violencia y aquello al de la práctica artística.

El problema era, por tanto, mucho mayor. La metodología no podía buscar un diálogo para hacer sentir mejor a las y los estudiantes, sino que necesitaba desentrañar las dinámicas que generaban la violencia en las aulas artísticas. La respuesta estaba en implementar una praxis del cuidado: la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas. Así, con estos datos que evidenciaban la urgencia de una intervención, se recurrió a esta metodología para devolver protagonismo al estudiantado para modificar las estructuras. A medida que avanzaba la investigación, los datos revelaron un componente innegable de género y solo una praxis feminista podía desenterrar las opresiones internalizadas, prácticas que seguían repitiendo patrones de violencia entre estudiantes, y que solo por medio de la metodología del Teatro de las Oprimidas era posible intervenir.

Este proyecto se fundamentó desde dos visiones: por un lado, las bases metodológicas de Augusto Boal, y por el otro, el eje que rige y sostiene toda la investigación, la propuesta metodológica del Teatro de las Oprimidas, que parte desde Bárbara Santos; esta investigación se nutre, a su vez, por la praxis de la Colectiva Magdalenas Puebla, cuyo trabajo se vuelve un referente ético para este proyecto.

Finalmente, para fundamentar el diálogo como una práctica de resistencia en el aula, se recurrió a las Pedagogías Críticas. Las ideas de Freire, Giroux y hooks fungen como el anclaje para generar entornos horizontales, concibiendo al diálogo como una práctica de liberación, toma de conciencia y una participación democrática. El objetivo es, por tanto, confrontar las dinámicas que fracturan a los colectivos y promover una participación para sanar la comunidad escolar, entendiendo al diálogo como una acción que reconoce la individualidad y potencialidad de cada estudiante para generar cambios.

La investigación se realizó a través de un enfoque mixto. En la primera etapa se aplicaron encuestas a estudiantes de dos universidades para analizar el problema. Posteriormente, se realizó una exploración cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes y egresados/as que permitieron profundizar en el fenómeno. El trabajo concluye con el diseño, la implementación y el análisis de los talleres de intervención.

Expuesto lo anterior, la tesis se estructura en cuatro apartados. El primer capítulo expone el estado de la cuestión, que recoge investigaciones y textos para explorar la pertinencia de la investigación. El segundo construye el marco teórico donde se definen las principales violencias en las pedagogías artísticas y se describe la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas. El tercer capítulo detalla el diseño metodológico empleado y expone los hallazgos cuantitativos y cualitativos. Finalmente, el cuarto capítulo muestra el diseño de la intervención que es la adaptación de ambas metodologías a las necesidades del proyecto. Y, por último, presenta los resultados de los talleres implementados.

Así, este proyecto genera una propuesta de implementación en la formación artística, no solo como una rama más de conocimiento, sino como una práctica esencial de prácticas desde el cuidado en la formación teatral y actoral. Es posible formar colectivos artísticos desde la empatía y el cuidado a través de metodologías que transformen las dinámicas de poder que de forma inconsciente se refuerzan en la práctica.

## Capítulo 1. El planteamiento crítico del problema: la violencia en la formación profesional de teatro

El fenómeno de la violencia en las aulas escolares se estudia ampliamente desde los niveles de educación básica y media superior, sin embargo, la producción desde el nivel universitario sobre esta problemática no es tan basta. Según Tlalolin (2017), debido a la escasa literatura sobre dicho fenómeno en la educación universitaria fue que en el año 2012 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [ahora SECIHTI] lanzó una convocatoria para incentivar la investigación y prevenir este problema (p. 39).

En las etapas tempranas de este proyecto de investigación, se pensó que la problemática que explicaría lo que sucede en las aulas estudiantiles a nivel superior sería el *bullying*, cuya violencia podía rastrearse desde la experiencia de la tesista como alumna. La consulta de estudios sobre este fenómeno resultó accesible desde la literatura que se producía en las etapas de la infancia y la adolescencia, pero en el nivel superior las investigaciones se reducían. Según Trujillo y Romero (2016) estas causas se deben a que

[e]n este contexto universitario, puede resultar más complejo diagnosticar y tratar este fenómeno, ya que se trata, en muchos casos, de preadultos, que tienen que asumir que están siendo objeto de burlas, chantajes, vejaciones, etcétera, por parte de sus iguales, con el componente de vergüenza que esto les puede acarrear. (p. 43)

No obstante, aunque la problemática resultaba de importancia para cualquier contexto escolar, se pasaba por alto tres aspectos: en primer lugar, la población a la que está dirigido el proyecto es a la de la educación artística cuyos procesos académicos implican diferentes formas de trabajo y de relación tanto personal como académicamente; en segundo, las violencias que surgen en el trabajo escénico se justifican como parte de la labor académica y de aprendizaje, pues “[...] en el ámbito escénico es de saber común que existen pedagogías teatrales y procesos académicos violentos o agresivos con las y los actantes” (Cortinas, 2018). Y, por último, la dificultad que resultó para la tesista no solo abordar el tema, sino también nombrar la propia experiencia de la violencia en el teatro, que tuvo como consecuencia una resistencia inicial para involucrarse nuevamente en procesos académicos artísticos y que le impedían sumergirse en la problemática.

La percepción inicial era que el fenómeno del *bullying* se manifestaba como la única violencia, sin embargo, ésta no podía englobar toda la problemática de la investigación, pero sí podía sumarse a una de las variadas formas de violencia que se presentan en la formación profesional de artistas. Estas prácticas que violentan a las y los estudiantes en la enseñanza artística no se reconocen

fácilmente: se ocultan detrás de las mismas prácticas como procesos para la formación del actores y actrices.

Asimismo, esta forma de experimentar la formación académica escolar como una suerte de prueba escolar se traduce, mayormente, en acciones y procesos para quebrar al y la estudiante desde tres frentes: el físico, mental y emocional. Algunas y algunos docentes han trasladado los mismos métodos de enseñanza violentos que, enseñan a su vez, a las y los estudiantes a reproducir las mismas prácticas tanto en sus relaciones con sus compañeros/as, en su trabajo académico, así como en su labor profesional.

Hay que añadir un punto esencial para comprender el problema: la enseñanza teatral involucra como objeto de trabajo principal al cuerpo del y la estudiante, expuesto a prácticas que resultan difíciles de diferenciar de las que atañen a la labor escénica y de las que violentan. Por lo tanto, detectar estos problemas e intervenir los procesos artísticos de enseñanza es difícil, pues se aceptan como parte de la naturaleza artística que normaliza conductas violentas que se consideran inherentes a los procesos de enseñanza escénicos, prácticas legitimadas por la institución y que, en su mayoría, derivan en problemas como el abandono escolar o afectaciones en la salud mental.

Pero hablar del tema del abandono escolar en relación con las violencias resulta complejo. La falta de análisis del problema desde una visión sistémica se vuelve cruel contra las y los estudiantes, pues como afirma Francois Dubet, los que “fracasan” no pueden responder de otra manera más que culpabilizándose a sí mismos por su propio fracaso en una institución que también es responsable de una competencia desigual:

[I]a cultura escolar puede ser instrumentalizada y pervertida; los alumnos trabajan racionalmente para la nota, el coeficiente y el resultado. Y luego, ¿qué hacer con los alumnos que fracasan, con demasiada, demasiada frecuencia y que comienzan a odiar a una escuela que los amenaza y los destruye? (2004, p. 34)

Resulta irónico señalar que, en proyectos sociales en donde se han implementado intervenciones en espacios no artísticos por medio del teatro, como escuelas secundarias o preparatorias, los resultados que han obtenido han sido el desarrollo de habilidades comunicativas que previenen la violencia y favorecen espacios seguros de aprendizaje, mientras que en las aulas artísticas de teatro, las y los estudiantes presentan conductas agresivas y/o violentas a pesar de las herramientas sociales, comunicativas, éticas, que favorecen a otros contextos. Desde esta perspectiva, resulta paradójico que él o la estudiante aprenda sobre los métodos teatrales todo para referirnos a habilidades que se circunscriben únicamente a la tarea escénica, se quedan, a fin de cuentas, en herramientas obsoletas para la vida.

Y es que la formación teatral académica desarrolla en las y los estudiantes habilidades para el trabajo colaborativo en donde la comunicación, la escucha, la atención, entre otros, propios de los trabajos escénicos, tendrían que ser herramientas vinculadas al aula para mediar, resolver y dialogar los conflictos que puedan surgir en la interacción constante entre las y los estudiantes y así generar procesos académicos sanos. Así como para crear y construir nuevas formas en el trabajo individual y colaborativo que apuesten por procesos de cuidado entre todos y todas.

Cada vez se pone más sobre la mesa que para procurar la permanencia de las y los estudiantes en las instituciones, no basta con mejorar las condiciones de las instalaciones o que se concedan espacios adecuados para su aprendizaje práctico, sino también hay que propiciar una formación dialógica vinculada a las experiencias de las y los estudiantes que rompa con el esquema del ‘depósito’, haciendo referencia a Paulo Freire, de técnicas teatrales para orientar el aprendizaje a reflexiones críticas sobre su propio contexto y sus propias relaciones escolares: única vía de transformación de las opresiones que puedan estar atravesando.

De este modo planteamos la siguiente pregunta de investigación: **¿de qué manera se puede fomentar en las aulas artísticas el diálogo como parte de un método de acción entre las y los estudiantes por medio de herramientas escénicas para visibilizar y prevenir las violencias?** La presente investigación propone una alternativa de prevención de violencias y construcción de espacios seguros. El proyecto se enfoca principalmente en dos poblaciones objetivo: las y los estudiantes de la carrera de Teatro de la Universidad de las Artes y de Actuación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Para realizar el presente proyecto, en esta propuesta de intervención se utilizará como base la metodología de Teatro del Oprimido de Augusto Boal y la metodología de Teatro de las Oprimidas de Bárbara Santos. La elección de ambas metodologías responde a las necesidades de la propuesta de la investigación de utilizar las herramientas del teatro social latinoamericano para incentivar el diálogo en las y los estudiantes para reflexionar sobre las temáticas de violencia en las aulas artísticas. Así, el Teatro de las Personas Oprimidas abre la posibilidad de incidir sobre un problema social para proponer alternativas a estas situaciones generadas en los entornos escolares universitarios artísticos, pues esta herramienta “[...] hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos” (Boal A. , 2004).

También la elección de esta metodología se debe al rol participativo que otorga, de manera voluntaria y horizontal, a cada integrante de un grupo, al desplazar la acción contemplativa y pasiva del hecho teatral a una acción movilizante de las y los participantes al convertirles en sujetos, puesto que en el Teatro de las Personas Oprimidas cada uno/a “[...] asume su papel protagónico, cambia la

acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio, en resumen, se entrena para la acción real” (Boal A. , 1989, p. 17).

Hay que añadir que a esta metodología se suma la base teórica de las pedagogías críticas en la cual la propuesta de diálogo se toma y refuerza desde el pensamiento de Freire, Giroux y hooks como una forma de reconocimiento de las opresiones subyacentes que se encuentran socializadas e instaladas en las aulas generando así, modos de relación entre el estudiantado que silencia a los grupos oprimidos. Pues como exemplifica bell hooks<sup>2</sup> (2023) el proceso de la persona para asumirse como sujeto de su propia historia requiere del valor para terminar con el silencio impuesto:

[e]n el acto de superar el miedo a hablar, a ser vistos como amenazas, en el proceso de aprender a hablar como sujetos, nos unimos a la lucha global para poner fin a la dominación. Cuando ponemos fin al silencio, cuando hablamos con una voz liberada, nuestras palabras nos conectan con todo el que vive en silencio en cualquier parte del mundo. (p. 39)

Así, las propuestas de ejercicios se piensan para mantener activa la participación de cada estudiante del grupo y garantizar que la voz de cada integrante sea escuchada para enunciar su experiencia e historia. Para esto, la práctica dialógica se incentiva a partir de las diferentes técnicas de Augusto Boal para explorar las posibilidades de expresión y lenguaje, manteniendo la idea central de que el pensamiento humano no se comunica únicamente con la palabra, sino que lo hace también a través de sonidos e imágenes, de esta manera se rechaza a la palabra, ambigua en su significado, como la estética soberana (Boal A. , 2012). Además, esta metodología permite una intervención a nivel colectivo e individual pues la aplicación de las técnicas en un grupo escolar para abordar las violencias académicas permite que, al hablar las y los integrantes sobre sus experiencias, “[...] la narración se pluraliz[ce] por sí misma: la opresión de uno solo es la opresión de todos” (Boal A. , 2004).

Una vez establecida la pertinencia de intervención del proyecto, entendiendo al teatro como un acto de enunciación colectiva y pluralización de las experiencia, para traducirlo a una praxis en contextos académicos la investigación tiene por objetivo visibilizar las dinámicas de violencia en la escuela<sup>3</sup> presentes en los procesos artísticos de dos grupos universitarios de teatro y actuación, para contribuir a su prevención mediante una intervención basada en la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas y los enfoques dialógicos de las pedagogías críticas.

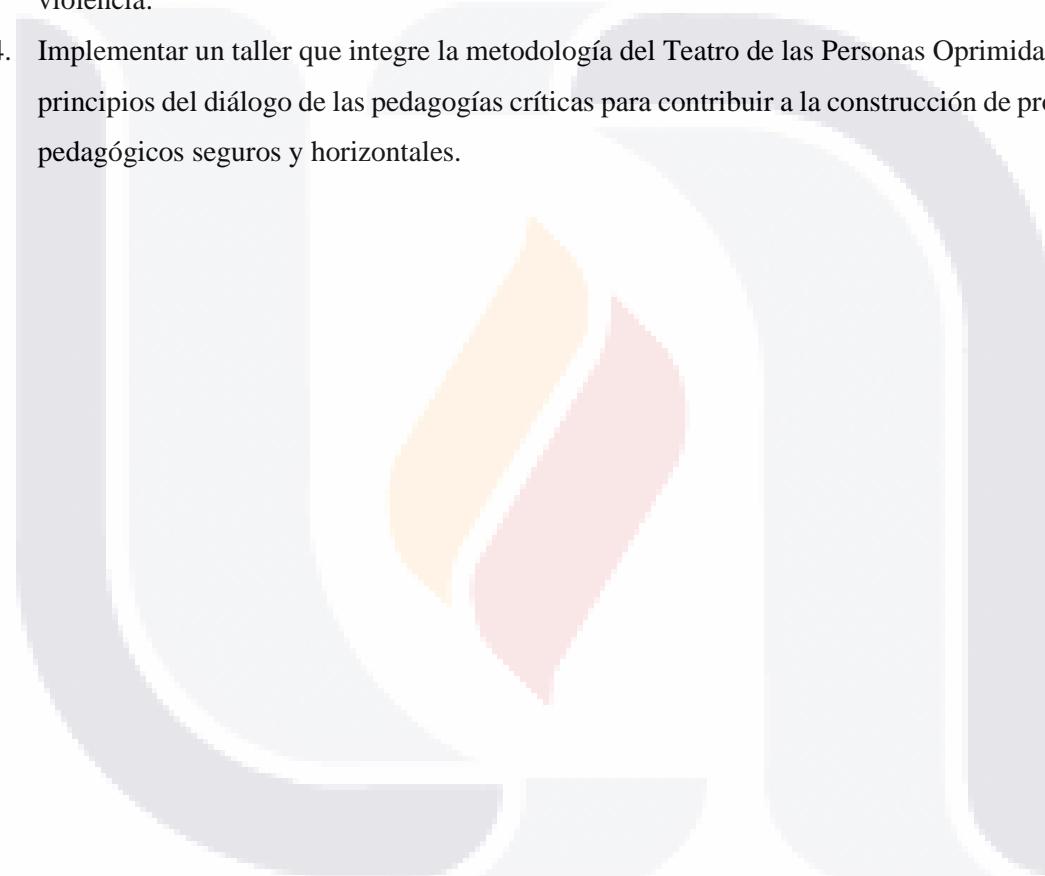
De esta búsqueda investigativa se desprenden los siguientes objetivos particulares:

---

<sup>2</sup> Las minúsculas en el nombre *bell hooks* fue una decisión que la propia autora tomó para que su persona no se impusiera por encima de sus ideas.

<sup>3</sup> La CNDH propone tres conceptos para el análisis de la violencia en entornos escolares: violencia escolar, violencia en la escuela y abuso escolar. El concepto para esta investigación será el de *violencia en la escuela*, pues engloba las violencias que se abordarán posteriormente además de señalar a los actores involucrados: la comunidad escolar.

1. Identificar las principales formas en que se manifiesta la violencia en los procesos universitarios de las instituciones la UAA y la UART<sup>4</sup> y el impacto que genera a nivel académico, grupal e individual en las y los estudiantes.
2. Sistematizar los principales aportes del Teatro de las Personas Oprimidas como herramienta social y escénica para fomentar el diálogo colectivo como un método de acción para prevenir las violencias en las aulas artísticas.
3. Analizar los aportes de Paulo Freire, Henry Giroux y bell hooks para definir los ejes del diálogo crítico como práctica pedagógica que se oriente a la reflexión crítica sobre la violencia.
4. Implementar un taller que integre la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas y los principios del diálogo de las pedagogías críticas para contribuir a la construcción de procesos pedagógicos seguros y horizontales.



---

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y Universidad de las Artes (UART)

## **Capítulo 2. La violencia en las prácticas teatrales universitarias y las alternativas de praxis desde las pedagogías críticas y el Teatro de las Personas Oprimidas**

La problemática de la violencia en la formación profesional de teatro es un tema que progresivamente se ha abierto a discusión y, sin embargo, ha sido escasamente documentado. Para poder abordar este fenómeno se han recogido algunos textos e investigaciones que se centran en el análisis de estas prácticas pedagógicas. Este apartado se estructura a partir de la recolección de diversas fuentes que han abierto el diálogo hacia esta problemática: voces de reflexión, resistencia y oposición a estas pedagogías artísticas.

Posteriormente, el siguiente apartado se centrará en analizar una metodología clave para la propuesta de intervención de esta investigación: el Teatro de las Personas Oprimidas. Este abordaje se realizará desde los contextos escolares de educación básica y media superior, pues la literatura en torno a intervenciones en contextos universitarios es limitada y en ambientes escolares artísticos casi nula, no obstante, resulta importante enunciar su estudio, eje de la intervención de este proyecto.

### **2.1 Una mirada a la problemática desde la enseñanza en la formación profesional artística y al teatro como mediación en los contextos sociales**

En el panorama de investigaciones y testimonios que abordan la violencia en entornos artísticos, la labor de MEDEAS<sup>5</sup> resulta fundamental. Esta colectiva visibiliza los textos escritos por mujeres que, desde diversas perspectivas, ofrecen reflexiones de sus experiencias sobre las prácticas en los procesos teatrales. Para esto, sus publicaciones se organizan en categorías temáticas como “Medea académica”, “Medea creadora”, “Medea crítica”, “Medea de ayer” y “Medea expandida”. Esta estructura permite un análisis en profundidad de cada experiencia escénica desde las posibilidades y limitaciones en la práctica pedagógica, profesional y estudiantil (MEDEAS, s.f.).

Dentro de esta red, surgen propuestas como el texto de Hada Mariel Cortinas (2022) que aboga por procesos pedagógicos que prioricen la salud mental estudiantil, así como la capacitación docente sobre el cuidado emocional. Por otra parte, Isabel Narezo y Alejandra Cruz (2022) ponen a reflexión la ética en las artes escénicas, demandando espacios donde se considere como un componente sólido en la profesión artística. El conjunto de escritos de MEDEAS enfoca la

---

<sup>5</sup> MEDEAS (Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena) es una comunidad de mujeres investigadoras dedicada a difundir y visibilizar los escritos, pensamientos, investigaciones de los procesos creativos de creadoras escénicas por medio de un acompañamiento horizontal y con el fin de generar una comunidad de apoyo artístico. Página de MEDEAS: <https://medeasinvestigadoras.wordpress.com/about/>

importancia en la creación de espacios artísticos seguros y el fortalecimiento de redes de acompañamiento.

Desde las investigaciones académicas, Florencia Robino (2022) aborda el problema de la violencia en las prácticas de teatro con una perspectiva de género. Señala que los estudios existentes se centran en el teatro como una herramienta de intervención pedagógica, elemento exógeno mediador de violencias, y apunta a la escasa información en torno a la violencia teatral en los procesos pedagógicos. Robino lo enfatiza de la siguiente manera:

Si buscamos en internet las palabras violencia y teatro, la mitad de los resultados serán análisis de puestas en escena o dramaturgias cuya temática es la violencia, mientras la otra mitad va a proponer formas de utilizar al teatro para prevenir la violencia en determinado ámbito. Dejando totalmente de lado los hechos que puedan ocurrir dentro del teatro mismo. (p. 74)

Ante este vacío en la literatura, Robino emprendió una investigación en una comunidad de teatro en una universidad en La Plata, Argentina para identificar las modalidades y manifestaciones de la violencia patriarcal. Para la obtención de datos, su metodología incluyó encuestas a estudiantes para identificar el fenómeno de la violencia física, sexual y psicológica (2022, p. 74), así como preguntas para conocer la frecuencia y el lugar de los abusos. Esta información expuso que estas modalidades de violencia surgen, predominantemente, durante lo que Robino denomina como “el marco de una ficción” (2022, p. 77).

Las experiencias de agresión descritas por el estudiantado evidenciaban las siguientes características: “1) el principal agresor es otro/a compañero/a y 2) las veces que se especifica que se recurrió a distintas autoridades para tratar el tema la respuesta por parte de estas fue descreerle a la víctima” (Robino, 2022, p. 77). Estos hallazgos exponen la normalización detrás de las prácticas escénicas dentro del juego ficcional, dinámicas que favorecen la prevalencia de la violencia en la formación educativa.

Desde otra perspectiva, Márquez Mondragón (2021) analiza desde su experiencia como alumna del Centro Universitario de Teatro (CUT) el rol que juega la obediencia en las prácticas pedagógicas actorales. Para esto, toma como eje de su investigación el experimento de Stanley Milgram que analiza la disposición de una persona para obedecer una orden dada por la autoridad. La autora hace una propuesta de una desobediencia no violenta para desestructurar las prácticas militares que se han impuesto en la formación actoral.

Por otro lado, el periodista Ricardo Quiroga recoge en uno de sus artículos “La violencia está romantizada en la educación artística” las voces de estudiantes de la Academia de la Danza Mexicana, una de las academias del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) que denuncian

“[...] la proliferación como una norma de la agresión verbal, psicológica, la transgresión del espacio vital, el hostigamiento y la competencia malsana como parte de la pedagogía escénica, misma que urgen reconfigurar” (Quiroga, 2021). Esta situación culminó en un paro para exigir una respuesta de las autoridades que habían desatendido las quejas sobre las agresiones en la formación artística: “Te hacen ver que la danza es sufrir a la fuerza. Está normalizada [la violencia] que sientes que no puedes decir nada: tus inconformidades, cómo te sientes, porque no te van a escuchar [...]” (Quiroga, 2021).

A este movimiento estudiantil se unió la Escuela Nacional de Arte Teatral también adscrita al INBAL en donde se habían presentado denuncias de estudiantes víctimas de agresión sexual, para esto “[l]as estudiantes abrieron la página Ojos de Medusa ENAT, en la que recibieron alrededor de 90 denuncias de acoso y agresión sexual cometidas por maestros, personal administrativo y alumnos” (El Universal, 2021).

Otra de las fuentes esenciales es una de las *Cátedras Extraordinarias Ingmar Bergman* titulada “Apuntes sobre pedagogías no violentas”. En este espacio, Asunción Pineda, egresada de la maestría en Pedagogía Teatral del INBAL, Humberto Trejo, egresado de la carrera de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM, y Paulina Márquez, estudiante del Centro Universitario de Teatro (CUT), dialogan sobre las prácticas que fomentan las violencias en la formación artística, analizadas desde varios ángulos que abarcan los procesos académicos hasta la influencia del rol docente. En esta línea, Asunción Pineda señala que la violencia también se surge desde lo estructural, de una precarización del campo profesional del arte, en donde afirma que en los espacios educativos:

[...] no podemos dejar de lado esta dimensión de convivencia en nuestras escuelas, la precarización de esas escuelas, de las escuelas de humanidades y de artes, también habla de una violencia estructural, en dónde están, cuál es el nivel social y es la gran lucha o el gran tema de las artes en el ámbito profesional: de qué se vive, cómo, cuáles son las políticas públicas, los presupuestos, cómo sobrevivimos en la incertidumbre de qué vamos a comer, cómo le vamos a hacer con la renta, en fin. (teatroUNAM, 2023)

Y es esta precarización que fomenta una competencia en las propias aulas. Las investigaciones de Tello (2005) muestran que la dimensión social queda eclipsada por las necesidades del estudiantado que aprende que: “[l]a competencia por el bienestar personal está en la base de sus relaciones sociales y no en una conciencia de integración social que posibilite un bien común” (p. 1168), en consecuencia, cualquier sentido de integración pasará a un plano secundario.

Frente a este hecho hay que considerar que estas carreras artísticas incentivan la competencia entre el estudiantado motivada por el mismo ambiente escolar, como afirma Humberto Trejo “[...] en esta aula de educación artística se reproduce este ambiente de competencia, de rivalidades, de un poco luchar por el protagónico [...]” (teatroUNAM, 2023). Por lo que la violencia que se suscita en

estos espacios es motivada desde diferentes flancos como factores sociales, económicos, emocionales y pedagógicos.

### **2.1.1 El Teatro de las Personas Oprimidas: una herramienta para la transformación social y pedagógica**

Diversas investigaciones han demostrado que el teatro social es una gran herramienta de intervención para propiciar comunidades escolares democráticas, incentivar el diálogo y prevenir la violencia en contextos escolares. Frente a la necesidad de propiciar comunidades libres de violencia, se han realizado varios proyectos con la metodología desarrollada por Augusto Boal: el Teatro de las Personas Oprimidas. Esta metodología ha posibilitado abordar temas sociales en escena promoviendo una reflexión crítica y una participación tanto individual como colectiva. No obstante, estas intervenciones se han centrado específicamente en contextos de educación básica y media superior. La exploración, por tanto, ha sido menor en ambientes universitarios. Mencionado esto, este apartado se enfocará en explorar la potencialidad de la metodología como una alternativa de prevención de violencias y fomento de un diálogo crítico y social.

Como ejemplo de estos proyectos sociales, está el *Proyecto Dis-like* que, por medio del teatro foro, una de las técnicas del Teatro de las Personas Oprimidas, se enfoca en el abordaje de una problemática actual: la influencia de las redes sociales en la construcción de la imagen corporal de adolescentes. Esta influencia puede generar el trastorno dismórfico corporal (TDC) que impacta la autoestima de jóvenes, un efecto que puede terminar “[...] en aislamiento social, dificultades académicas, el uso de la medicina y cirugía estética para tratar de ‘solucionar esos defectos’ y en los casos más extremos, problemas de salud mental graves (trastornos alimenticios, depresión y suicidio)” (Proyecto Dis-like, s.f.).

A través de charlas, webinars y talleres, este proyecto busca concientizar a su público sobre el impacto de las redes sociales y lograr una detección oportuna sobre sus efectos para prevenir el fenómeno de la dismorfia detonada por su uso constante. Para esto, el proyecto recurre a la técnica del teatro foro en donde se presenta una pieza que expone los peligros del uso de aplicaciones que alteran digitalmente la imagen de las y los adolescentes. Durante este espacio, las y los espectadores pueden intervenir en la representación para encontrar soluciones de forma colectiva.

Otra de las propuestas de intervención en comunidades escolares es desarrollada por Arantza Enríquez Vidal (2021). Su investigación busca sensibilizar sobre uno de los fenómenos predominantes en los niveles de secundaria y bachillerato: el acoso escolar, detonada por cuestiones de género y disidencias sexuales. Para esto, elige un enfoque desde la pedagogía queer, la cual “[...] se preocupa directamente de la violencia hacia las identidades y sexualidades no normativas” (p. 3).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esta propuesta se apoya en las teorías de Paulo Freire y Augusto Boal para crear e implementar lo que Vidal llama una “Tutoría Foro”:

Las metodologías de Freire y de Boal llevadas al aula nos permiten trabajar con situaciones de conflicto, donde el estudiantado tiene la oportunidad de vivenciar la condición de opresor y oprimido. El Teatro de las personas oprimidas posibilita y estimula en las personas que participan la capacidad para resolver problemas de forma sensible y asertiva, desde el diálogo y evitando la violencia (2021, p. 27).

La autora enfatiza la problemática de las dinámicas de violencia en las escuelas, especialmente en jóvenes con orientación sexual no hegemónica, diferencias no aceptadas por el resto de la comunidad escolar y que generan actitudes de discriminación y exclusión. Para esto se propone una tutoría que implemente el teatro foro para crear un espacio de diálogo sobre la problemática, visibilizar las relaciones y comportamientos opresores, así como concientizar sobre la diversidad de cuerpos. De este modo se busca prevenir la violencia escolar a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

El trabajo de Pascual Calleja (2018) ofrece un modelo de intervención para contrarrestar la violencia de género a nivel universitario. Esta intervención se pensó para ser aplicada en la Universidad de las Islas Baleares (UIB), y aunque no se implementó por cuestiones logísticas, su propuesta metodológica se considera relevante para la investigación.

Su proyecto de intervención se genera a partir de la técnica de teatro foro, pues a través de ella “[...] en vez de argumentar cómo funciona la violencia de género en la pareja, lo mostraba, y en vez de imponer una manera de acabar con ella, daba la oportunidad al público de proponer estrategias y ensayarlas” (Pascual Calleja, 2018, p. 47). Por medio de esta propuesta, Calleja propone un medio para identificar las señales de violencia y dinámicas de opresión que caracterizan a la violencia de género.

Por último, es importante destacar el trabajo de NUS Teatro, una cooperativa de teatro social sin fines de lucro que traslada los principios del Teatro de las Personas Oprimidas a la práctica comunitaria. Este colectivo aborda temas sobre la violencia de género y el *bullying* a través de charlas informativas, asesoramiento y representaciones, en donde se emplean herramientas del teatro como un medio para incentivar la reflexión y el debate. Esta organización cuenta con proyectos de intervención en escuelas en donde “[d]e forma vivencial, participativa y creativa se promueve la reflexión y búsqueda de soluciones colectivas para darle respuesta” (NUS, s.f.). Asimismo, se imparten talleres de teatro foro para comprender las relaciones de desigualdad e identificar los diversos tipos de violencia.

Como se ha expuesto a lo largo de este apartado, el Teatro de las Personas Oprimidas ha sido una metodología para abordar temáticas concernientes a la comunidad escolar, pero, esencialmente, para incentivar su participación por medio del diálogo y la acción. Cabe agregar que resulta preocupante que no haya diversa literatura sobre intervenciones con esta metodología a nivel universitario. Los proyectos se centran exclusivamente en los niveles de educación básica y media superior, descartando a las y los jóvenes adultos de estos proyectos sociales. La propuesta de esta tesis yace, precisamente, en posibilitar espacios de participación en el contexto universitario.

## **2.2 Hacia una conceptualización de las violencias en la formación profesional teatral y la construcción de una propuesta dialógica desde las pedagogías críticas y el Teatro de las Personas Oprimidas**

El siguiente apartado se enfoca en examinar las diversas manifestaciones de violencia (física, sexual, psicológica, verbal y simbólica) en la formación profesional de teatro y actuación. El análisis pone a discusión una cuestión central: la línea que separa el rigor de la formación artística y la transgresión que deriva en violencia. Estas prácticas a menudo se encubren bajo modelos actorales y son posibilitadas por una violencia que sostiene el funcionamiento de todas ellas: *el gaslighting*.

El recorrido de este apartado se articula definiendo qué es el *gaslighting* y cómo se manifiesta en la práctica pedagógica y será el hilo conductor para analizar la normalización de prácticas de abuso. Finalmente, se examinarán las diversas violencias que se asocian a estas dinámicas.

### **2.2.1 Las violencias de los procesos formativos y las prácticas escénicas**

Uno de los puntos de partida para comprender o dimensionar las dinámicas relacionales en el aula académica y la posible fragmentación fue el fenómeno del *bullying*. Esta problemática planteaba, a su vez, diversas preguntas iniciales como ¿*Bullying* en la universidad? ¿Acoso escolar en la edad adulta? ¿Deserción por esta problemática? Sin embargo, este fenómeno psicosocial se presenta a nivel superior. Identificarlo, por tanto, implica reconocer que las aulas universitarias, conformadas por personas adultas, siguen siendo espacios de reproducción de comportamientos que tienen que estar aún reguladas por una mirada externa para evitar que estas actitudes sean perjudiciales para las y los demás.

El abordaje de estos temas resulta, en ocasiones, provocativo y levanta diversos puntos de vista antagónicos en la formación escénica: ¿De qué manera se diferencia una violencia en el ejercicio teatral cuando el cuerpo se pone por delante en el trabajo actoral? ¿En qué momento se cruza la línea entre la formación y la transgresión? No obstante, es necesario reconocer que el desconocimiento sobre las diversas formas de violencia, así como la falta de límites para el autocuidado provoca que sean imperceptibles para la comunidad escolar y se ponga en duda las quejas emitidas por el

estudiantado, pues la narrativa predominante sigue siendo que las nuevas generaciones no asumen con debido rigor la exigencia propia de su formación artística.

Esto nos sitúa nuevamente ante una línea divisoria y difusa: discernir entre la violencia en la formación teatral y lo que corresponde al rigor propio de la disciplina. Con todo, surgen factores adicionales a considerar: la responsabilidad de cada estudiante ante su propio proceso y la configuración sociocultural de las nuevas generaciones, así como su percepción sobre las prácticas violentas. Pero la complejidad del análisis está, a su vez, en la etiqueta impuesta a estas generaciones considerándolas ‘de cristal’<sup>6</sup> al rechazar prácticas transgresoras en su formación.

Para comprender dicha dinámica es útil recoger las reflexiones de Rebollo, et al. (2020) sobre el concepto del adultocentrismo. Este concepto lo definen como una forma de establecer y legitimar una visión del mundo a partir de relaciones asimétricas de poder entre personas adultas sobre el resto de las personas (p. 8). Una jerarquía caracterizada por minimizar ideas provenientes de personas jóvenes, pues como señalan los autores, a través de esta mirada sus ideas “[...] se asocian con lo falso, mientras que ideas provenientes de alguien mayor, se asocia con la verdad y la sabiduría” (p. 28).

Dentro de este marco, las visiones que cuestionan la pedagogía actoral y aquellas que se aferran por mantener prácticas pasadas mantienen una lucha constante en las aulas. Ambas son el resultado de contextos sociales y culturales diferentes: la lucha entre la “generación de cristal”, atribuida de manera peyorativa este término, a quienes se asocia con una constante disconformidad; y, por otro lado, la “generación de cemento” “[...] caracterizada por la normalización de ciertas conductas que resultan ser perjudiciales para un sujeto, como la crianza con golpes, la violencia emocional, la misoginia, el machismo, el racismo, etc.” (Rebollo et al., 2020, p. 37).

En las aulas artísticas es común el conflicto entre estas perspectivas en la formación actoral: por una parte, el deseo de renovación de dichas prácticas y por otra, la prevalencia de los enfoques tradicionales. Para analizar esta tensión, es importante prestar atención al pensamiento de John Dewey (1995) quien hace una analogía entre la evolución y el progreso. Sin embargo, para él esta readaptación no significa un rechazo al conocimiento pasado, todo lo contrario, pues el mismo Dewey establece la necesidad de que las y los jóvenes sean instruidos por personas adultas para la preservación de los saberes (p. 14).

Una vez establecido este marco, es momento de analizar las manifestaciones de la violencia en la práctica artística de manera concreta. En el siguiente apartado se expondrán los diversos tipos

---

<sup>6</sup> La Generación de Cristal, llamada así por la filósofa Montserrat Nebrera, describe a las y los jóvenes nacidos después del año 2000. Esta generación de jóvenes de ‘cristal’ que creció en un mundo digital, se caracteriza por una alta sensibilidad emocional, así como la poca tolerancia ante la frustración y la crítica, entre otros, que se deben esencialmente a factores contextuales; no obstante, el término se suele utilizar de manera despectiva para referirse a ellos/as.

de violencia que se identificaron en la literatura recolectada tanto de las investigaciones como de la experiencia de las y los estudiantes.

### **2.2.2 El *gaslighting*: la violencia habilitadora**

En este apartado se dedica la investigación a un concepto que surgió en el análisis de las entrevistas a estudiantes y egresados/as de las instituciones objetivo, las cuales se abordarán en el capítulo tres, y que resultó ser un hallazgo principal: una violencia central y habilitadora de todas las demás formas de violencia.

El *gaslighting* es una forma de violencia psicológica que se caracteriza por manipular emocionalmente a la persona para hacerla dudar de la propia percepción de los hechos. Este concepto, conocido a partir de la obra de teatro de origen británico *Gas light* (1938) escrita por Patrick Hamilton y popularizado con una de las adaptaciones cinematográficas *Gaslight* (1944) (Akdeniz & Cihan, 2024, p. 147), fue tomado después por la psicología para definirla como una violencia psicológica.

Se trata de una violencia que opera en transversalidad cuyo mecanismo consiste en invalidar la experiencia de la persona. Su sutileza reside en la no intervención de la fuerza física, sino en socavar gradualmente su confianza. Por esta razón, el *gaslighting* se plantea como una violencia central dentro de las pedagogías teatrales. Abramson (2014) señala que quienes ejercen esta violencia acusan a sus víctimas de ser “hipersensibles” o “paranoicas”, pues agrega:

[e]n el contexto del *gaslighting*, se trata de formas de acusar a alguien no simplemente de estar *mal* o *equivocado*, sino de no estar en condición de juzgar si ella [o él] está errado o equivocado. Las acusaciones son acerca de la competencia racional básica de la víctima, su habilidad para acertar correctamente con los hechos, para deliberar, sus competencias básicas evaluativas y su habilidad para reaccionar apropiadamente: su independencia como deliberador y agente moral.<sup>7</sup> (p. 8)

En la dinámica del *gaslighting* entra el rol del *gaslighter*. Su papel está en invalidar las emociones y colocar a la otra persona en una posición donde no puede confiar más en su propio juicio. Como analiza Abramson (2014), elimina la capacidad de desacuerdo y confrontación que contradiga el punto de vista del *gaslighter* (pág. 10). Por tanto, el argumento de la otra persona no es considerado por las y los demás. Abramson lo ejemplifica de la siguiente manera:

---

<sup>7</sup> [...] in the context of gaslighting is that they are ways of charging someone not simply with being *wrong* or *mistaken*, but being in no condition to judge whether she [or he] is wrong or mistaken. The accusations are about the target's basic rational competence —her ability to get facts right, to deliberate, her [or his] basic evaluative competencies and ability to react appropriately: her [or his] independent standing as deliberator and moral agent.

[p]ara esta persona, será suficiente con que todos los demás crean que la mujer que está señalando el sexismó está loca. Entonces, ella no tendrá una posición social para defender sus opiniones, en el sentido habitual de que nadie tomará sus críticas seriamente.<sup>8</sup> (2014, p. 10)

El *gaslighter* manipula el entorno para lograr neutralizar cualquier queja futura que represente un desafío. Una de las estrategias que implementa es la inversión de roles, como lo muestra Salamanca (2020):

[a] través de La Luz de Gas, el agresor acabará convirtiéndose en víctima con el objetivo de manipular discrepancias o negaciones [...] Este proceso es sumamente etéreo donde no aparecen amenazas o violencia física, las víctimas acaban disculpándose y cediendo a las demandas. (p. 25)

Así, el mecanismo convierte a la persona agredida en la nueva agresora, responsable de un aparente daño al *gaslighter*, quien se posiciona ahora como la víctima.

De ahí la eficacia de esta violencia. Pero ¿de qué manera se manifiesta en la pedagogía teatral? Cuando el estudiantado logra reconocer y nombrar prácticas abusivas, la respuesta suele ser invalidada por las y los docentes. Esto se logra por medio de argumentos profundamente arraigados en la formación artística, como la idea de que el dolor es necesario en el proceso actoral. Esta pedagogía es promovida principalmente a quienes asocian el sufrimiento con el compromiso teatral.

Muchas de estas violencias que se manifiestan surgen, esencialmente, de modelos teatrales canónicos que no se han adaptado a las prácticas presentes, como afirma Hagen (2002): una interpretación errónea y descontextualizada de los métodos pedagógicos, pues agrega que teóricos como Stanislavsky respondían a necesidades artísticas de su época, como la formación de actores realistas, una formación que, sin embargo, no es sinónimo de prácticas de violencia. Y agrega que sería erróneo suponer que el propio teórico teatral no consideraría inamovibles “[...] las conclusiones que extrajo en los inicios del siglo XX” (Hagen, 2002, p. 85).

Esta interpretación de los métodos actorales resulta, por tanto, problemática, especialmente en manos de docentes que no establecen una conexión ética con la necesidad pedagógica actual. Estas acciones, por ejemplo, en donde a la o el estudiante se le induce a creer que el dolor de alguna agresión física en la escena es sinónimo de una encarnación verdadera, o que la transgresión del terreno de la esfera privada se justifica en modelos teatrales. Sin embargo, hablamos, nuevamente, de modelos no contextualizados, como el de Grotowski, que llevan por base un trabajo desde “[...] una desnudez total, de una exposición absoluta [del actor/actriz] de su propia intimidad [...]” (1970, p. 10).

---

<sup>8</sup> For this person, it will be enough if everyone else thinks the woman who is pointing to sexism is crazy. She won't then have social standing to dispute his views, in the ordinary sense that no one will take her challenges seriously.

Esto normaliza ciertas prácticas pedagógicas. Cuando se pasa la frontera del terreno personal, en una carrera donde el cuerpo del actor/actriz está al servicio de la escena, se vuelve fácil ocultar la naturaleza que pueden conllevar ciertas acciones, como un abuso sexual o físico, y que el *gaslighter* (docente como estudiante) puede argumentar como una distorsión de los hechos; sin embargo, ha sido una invalidación que se ha trabajado gradualmente con la naturalización de cada una de las violencias.

### 2.2.3 Violencia física y violencia sexual en el terreno escénico

Como se argumentó previamente, la intimidad del actor/actriz se pone al servicio de la práctica artística posibilitando un terreno para el surgimiento de la violencia en una profesión que trabaja con su herramienta principal: el propio cuerpo. Como afirma Hernández (2018) “[a] la escuela no se va con el contexto; se va con el cuerpo, un cuerpo que acontece, que se ha hecho y se sigue haciendo en y por su contexto: huellas, imágenes, experiencias [...]” (p. 28).

En esta línea, la violencia física se liga, normalmente, con el abuso sexual en el trabajo artístico. La investigación de Robino recoge testimonios de estudiantes que exponen cómo ambas manifestaciones surgen en el trabajo de la ficción escénica:

“[...] aprovechaba de las escenas para manosear o propasarse” “aprovechaba la personalidad de su personaje para gritarnos a todos” frases como estas se repiten de diversas maneras para hablar de acciones escénicas que fueron cambiadas o no estaban pautadas previamente (o se había acordado o hacer), específicamente hablamos de golpes, insultos y acercamiento físico a zonas íntimas del cuerpo. (2022, p. 77)

En el entorno artístico, la violencia física y sexual es difícil de identificar por dos razones expuestas previamente: la línea difusa entre la violencia y el trabajo actoral; y el uso del *gaslighting* que encubre dichas acciones. Uno de los testimonios de Robino (2022) expone la problemática de la siguiente forma: “Les docentes a cargo fundamentaban [...] que no se estaba involucrando del todo con la ficción, que no se era responsable por no poder actuar con cualquiera de sus compañeros” (p. 77).

Para analizar este fenómeno es necesario definir qué es la violencia física y sexual. La violencia física es definida por Gómez (2015) como una agresión que involucra un daño físico tanto a la persona como a sus pertenencias. Su expresión se puede dar a través de acciones como empujones, patadas, golpes que ejerzan algún perjuicio al cuerpo de la víctima o a los objetos personales (p. 51). Las consecuencias de la violencia no son solo físicas, sino que también dejan una marca emocional en la víctima: “[e]l daño que causa la violencia va mucho más allá del daño físico. La violencia provoca depresión, ansiedad y otros trastornos de salud mental” (Krug, 2014).

En tanto a la violencia sexual, el *National Sexual Violence Resource Center* (NSVRC) señala que ocurre cuando no hay consentimiento por la otra parte hacia el acto sexual y es forzada o

manipulada por la otra persona para realizarlo. Entre algunos tipos de agresiones, identifica el “acoso sexual” y “el contacto sexual o caricias no deseadas” (National Sexual Violence Resource Center, 2012). Asimismo, la UNESCO reconoce en la dinámica de la violencia sexual en entornos escolares comportamientos como “[...] intimidación de naturaleza sexual, el acoso sexual, las caricias no deseadas, la coacción sexual y la violación, y es perpetrada por una o un docente, personal escolar o compañero o compañera de escuela o clase” (UNESCO, 2022). Gómez (2015) indica que la violencia sexual “[...] puede consistir en insinuaciones, acoso, gestos, señales, promesas de algo por algún favor sexual [...] hasta lo grave que son violaciones” (p. 51).

Con relación a la práctica artística, son conocidos los casos de actores y actrices que en rodajes de películas asumen específicos métodos actorales para lograr una interpretación lo más vivencial posible, mejor conocidos como artistas del método. Esta técnica está fuertemente influenciada por los postulados de Stanislavski y que posteriormente retomaría Strasberg en el *Actor's Studio* cuyo eje, como señala Rodríguez (2019) sería la memoria emocional para encarnar personajes y en el cual “[...] el maestro señala que el actor puede revivir experiencias vividas y en el momento que la mente nos las trae a la memoria el actor puede experimentar esas emociones dando vida al personaje” (p. 224).

Estos modelos se trasladan, muchas veces, de manera errónea, a las escuelas de teatro. Aunque el método de Strasberg se limita más a un contexto norteamericano, en las escuelas de teatro está la predominancia de técnicas stanislavskianas que terminan en abusos que las y los estudiantes, incluso docentes, atribuyen a la emoción del momento. Incluso, en el postfacio de *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg* de Jorge Eines, Federico Luppi agrega que exactamente se “[p]ropone, con coraje intelectual revisar afirmaciones metodológicas de gurús como Strasberg”. (Eines, 2005, p. 165)

Un incidente conocido ilustra el uso de estos métodos para lograr realismo en las actuaciones. En una de las escenas de la película de 1972 *Last Tango in París*, de Bernardo Bertolucci, los actores Marlon Brando y María Schneider debían escenificar una violación. Sin embargo, por decisión del director y del actor, y sin consentimiento de Schneider, se utilizó una barra de mantequilla en el cuerpo de la actriz como lubricante anal. Años después, al preguntar a Bertolucci sobre aquella escena, el director confesó haberse sentido culpable, pero no arrepentido, ya que lo que buscaba era una reacción orgánica de Schneider: “[...] para hacer películas, algunas veces, para obtener algo creo

que tienes que sentirte completamente libre. No quería que María actuara su humillación, su furia; quería que María sintiera<sup>9</sup>, no que actuara la furia y la humillación”<sup>10</sup> (bez.es, 2016).

Otra retórica que impregna las aulas es la consagración total del estudiante a su formación, una idea usualmente asociada con Grotowski, en donde el sacrificio académico se vuelve una forma de calcular el compromiso que las y los estudiantes estarán dispuestos a asumir a lo largo de su carrera, una práctica que puede describirse como asfixiante, como lo apunta Nava (2022):

[...] para el teatro no había justificación válida de los actores ni de ningún creador para faltar a él, excepto la muerte, sólo la muerte propia [...]. Aquella frase no sólo me decía que el teatro era un espacio importantísimo, casi sagrado, exigente y muy celoso, también me decía que desde ese momento no tenía oportunidad de enfermarme, de estar con las personas que me importaban y acompañarlas si algo necesitaban, y ni hablar de tener días malos, de estar triste o cansada. [...]. (Yo quería ser actriz, 2022)

El cruce entre ambos mundos se evidencia a lo largo de la formación con una constante transgresión de límites que no se acuerdan, sino que se asumen como prácticas naturales. Al actor y a la actriz se le solicita usar su arsenal de experiencias personales para construir la ficción escénica y, a su vez, dejar las mismas para no estorbar el trabajo actoral.

Mariana León (2020) cuestiona este mismo trabajo emocional de la labor de construcción de un personaje escénico: “[a]ntes se me había instruido a explotar mis emociones al máximo [...]. Se buscaba una implicación personal en el papel que me dejó preocupada. ¿Realmente así es como se aborda la actuación?” (Breve creación de personaje, 2020). Esta reflexión la conduce a proponer un trabajo de reaprendizaje sobre trabajo actoral para partir de la encarnación y disposición sin necesidad de una implicación emocional, sino del involucramiento como eje de un trabajo profundo y seguro, distanciándose así, de los métodos de construcción realista antes mencionados.

#### 2.2.4 El cuerpo como objeto de violencia simbólica y de género

El abordaje de temas tan sensibles y a la vez polémicos como las violencias se han convertido en una discusión cada vez más compleja, no solo por la diferencia de opiniones sobre lo que constituye la violencia en los procesos formativos, sino porque su expresión es un síntoma de causas más profundas que subyacen en las relaciones. Estas causas responden a estructuras sociales que se han asimilado y a una diversidad de factores que perpetúan su presencia. Pero, la resistencia a cuestionarlas denota una lucha por la prevalencia de narrativas que han estructurado y legitimado posiciones de poder.

<sup>9</sup> Las negritas se agregaron para enfatizar el problema con estos métodos que buscan una experiencia real en lugar de recurrir a las propias herramientas actorales del artista para actuar la situación.

<sup>10</sup> [...] to make movies sometimes, to obtain something I think that you have to be completely free. I didn't want María to act her humiliation, her rage, I wanted María to feel not to act the rage and the humiliation

Esta resistencia evidencia el temor a la desestructuración de ese orden, como afirma Giroux (1990) que “[l]ejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modo de razonamientos privilegiados” (p. 33). Pierre Bourdieu (1998) define estas dinámicas como violencia *simbólica* la cual se caracteriza por ser “[...] violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, de desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (pp. 11-12).

En la formación teatral, esta violencia se manifiesta en discursos que normalizan la reproducción de ciertos cánones. Por ejemplo, en el abordaje dramatúrgico, el papel de la mujer ha cargado con estereotipos de género. Un fenómeno que Susana Chiarotti, citando a Bárbara Santos evidencia:

[s]eguimos viendo, y también produciendo, obras de teatro en las que las oprimidas se convertían en víctimas del destino, responsables y culpables de la injusticia a la que enfrentaban, a quienes a menudo se les invitaba a justificarse ante sus opresores. (2020, p. 10).

Estos mecanismos son manifestaciones de las interconexiones que Bourdieu (1998) establece entre la violencia simbólica y la de género. En *La dominación masculina*, Bourdieu expone que este orden social funciona como una *realidad sexuada* ligada a la máquina simbólica que impone “[...] una división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos” (1998, p. 22).

En el trabajo escénico, el cuerpo del actor y actriz no es únicamente el elemento primordial de trabajo, sino también el factor que define su participación en un montaje. Como ejemplo, la asignación de roles de personajes femeninos se hace acorde a estereotipos reforzados en la praxis teatral como lo señala Landeta (2014):

[...] si una mujer no cumple con el canon estético, se la ubica en papeles secundarios como el de empleada o se le asigna el papel de hombre. Mientras que si la mujer cumple con los requisitos que exige la pasarela se le asignan mejores papeles, aunque no sea muy buena actriz. (p. 22)

La idea del cuerpo como objeto mercantil, es decir, como intercambio simbólico, ha funcionado en la práctica artística, como ilustra Tortajada (2016) como un terreno de conquista en donde se expresan las relaciones dominantes entre el hombre y la mujer. Por ejemplo, esto se puede observar en la danza clásica el cuerpo de la bailarina fue concebido en sus inicios para satisfacer la mirada masculina, al imponerse su deseo sobre el cuerpo y por el cual, simultáneamente, ejerce su

poder (p. 48). Esto tuvo como consecuencia que la bailarina no fuera percibida como “[...] una artista creativa sino como un medio para proyectar su visión. [...] el poder del cuerpo femenino estaba hecho para existir y circular en el sistema de intercambio de hombres” (p. 47).

Por tanto, la idea de este cuerpo mercantil, trasladado a la práctica teatral se evidencia, algunas veces, en los comentarios que docentes y estudiantes emiten sobre los cuerpos ajenos como Jáquez Nava comparte en su testimonio:

Sin pensarlo, como si tuvieran autoridad sobre mi vida y mi autonomía se paraban frente a mí y decían:

[...]

-Bájale a los tacos siquieres seguir actuando

-Estás como, mmm gordita para querer ser actriz

-tu tono de voz me desespera, mejor te voy a dar un personaje que no tenga tanto texto

[...]

-las actrices no sienten, pero los personajes sí, así que guarda tus sentimentalismos para el escenario [...]” (Yo quería ser actriz, 2022).

En el teatro, estas situaciones resultan, como señala Santos (2020) “interesantes” puesto que “[e]xiste una cierta ilusión de que, porque cuestionamos esos problemas, estamos ‘liberadas’” (Santos, 2020, p. 44). Sin embargo, estas prácticas reproducen finalmente patrones de “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Fernández J. M., 2005, p. 9).

Aun así, se presenta una contradicción: aunque las mujeres no desean ser objeto del sexismo, de manera simultánea, se fomenta en ellas el deseo de participar en estos juegos de dominación. Y, no obstante, eligen ser parte de estas dinámicas porque determina la inclusión o exclusión de ciertos privilegios. Como señala Landeta (2014), en el ámbito artístico esto se concreta en un mejor físico que resulta en la obtención de mejores papeles o tratos preferenciales. Prácticas que lejos de desaparecer, se ven reforzadas por estas relaciones de poder y deseo. De este modo, como afirma Bourdieu (1998), la persona dominada admite la condición de dominación del dominador (p. 12).

### 2.2.5 El *bullying*

Algunas de las violencias previamente descritas pueden manifestarse como fenómeno de *bullying*. Si bien en la formación teatral se manifiestan como hechos aislados, también existen situaciones donde la recurrencia de determinados comportamientos se puede catalogar bajo esta violencia. Para esto, Rodicio e Iglesias (2011) enfatizan la importancia de aprender a diferenciar entre

las conductas que se presentan de manera aislada, puesto que no toda la violencia puede considerarse como acoso escolar (p. 37). Para que se pueda catalogar como *bullying*, debe haber una persistencia de las acciones violentas hacia un/a estudiante, ya que este fenómeno se caracteriza por ser un “[...] comportamiento agresivo, repetitivo, metódico y sistemático, que se produce durante un periodo de tiempo prolongado” (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumando [CEAPA], 2013, p. 5). Por ello, es pertinente abordar de manera general esta problemática para que puedan reconocerse sus características.

Uno de los aportes más importantes fue realizado por el psicólogo Dan Olweus quien nombró el fenómeno del *bullying* para explicar la violencia que surge entre estudiantes. Las características que Olweus atribuyó a dicho fenómeno son recogidas por Chan Coob (2015) y se caracterizan a partir de tres elementos: las agresiones se infligen por un grupo o persona hacia alguien más sin que ésta pueda defenderse; la recurrencia de las conductas negativas; y la descompensación de fuerzas entre víctimas y agresores/as (p. 1650). No hay que dejar de lado el elemento de la intencionalidad, como afirman Vargas et al. (2018), el *bullying* se caracteriza por la intencionalidad de “[...] acciones físicas, verbales, relaciones o simbólicas por parte de varios estudiantes hacia uno o varios compañeros/as que promueve y resulta en afectaciones físicas, psicológicas y emocionales [...]” (p. 15).

Se habló previamente acerca de la complejidad para realizar un diagnóstico en la etapa universitaria dada la dificultad de las y los jóvenes de reconocer que son objeto de abuso, un punto que señalan Trujillo y Romero (2016). En el contexto de la formación teatral, habría que añadir un elemento adicional, el *gaslighting*, que complejiza ese diagnóstico pues, si las y los estudiantes no logran reconocer y nombrar una violencia en cualquiera de sus manifestaciones, entonces no podrán reconocer la frecuencia con la que aparece. Sin embargo, es posible observar algunos síntomas de las dinámicas de *bullying* en la formación teatral, como la exclusión.

Aunque la exclusión social puede deberse a diferentes circunstancias, una de éstas puede ser por dinámicas de *bullying*, demasiado sutiles que pasan inadvertidas, especialmente por el estigma que genera ser objeto de abusos. Como lo ilustra Carrillo (2015), pues en el espacio universitario se presenta por medio de la violencia simbólica, tácticas que estudiantes usan para infilir agresiones y pasar desapercibidos. El daño psicológico y físico está presente, pero se mimetiza en las dinámicas de convivencia, debido a que el *bullying* se da por cuestiones de poder, exclusión y abuso hacia otros estudiantes (p. 107).

Por tanto, este fenómeno que ha sido subestimado en el nivel superior no hace menos real el impacto que genera en el estudiantado ni decrece por ser ignorado. Su análisis implica una mirada crítica para identificar de qué manera se manifiesta en la práctica teatral, bajo qué métodos se reproduce y cómo se socializa esta violencia.

## 2.2.6 Violencia psicológica y verbal en la pedagogía teatral

Como se abordó con el *gaslighting*, la violencia psicológica se posiciona como una de las formas de violencia centrales que posibilita a todas las demás. Santafé (2017) la define como acciones que buscan generar inseguridad y miedo en la persona mediante ataques a su autoestima (p. 45). De manera similar, García y Cortizas (2011) señalan que no se limita a un solo comportamiento, sino a un conjunto de conductas como “[...] insultos, desprecio, palabras comprometedoras, coacción, miradas ofensivas de intimidación, amenazas, etc. [...]” (p. 36). Por su parte Gómez (2015) añade que estas conductas se expresan en discriminación, rechazo social, desprecio, intimidaciones que, por medio de señas o agresiones físicas, obligan a la persona a realizar actos en contra de su voluntad (p. 51).

La presencia de esta violencia en el teatro surge cuando hay una idea equívoca entre pedagogía y afectividad, un prejuicio que se asocia a una imagen negativa del maestro o maestra que es amoroso a quien se le equipara como alguien: “[...] condescendiente, débil, ingenuo, poco ambicioso e inclusive que quiere seducir a sus alumnos” (Calderón, 2018, p. 17). Esta percepción provoca que las y los docentes tomen una deliberada distancia emocional que fomenta una pedagogía basada en el autoritarismo.

La violencia psicológica no se manifiesta de manera aislada, sino que se entrelaza con otras formas de violencia, como la verbal. En la formación actoral, donde la exigencia de resultados es alta, el o la docente puede incurrir, de forma inconsciente, en ofensas o descalificaciones personales que constituyen violencia verbal.

Para García y Cortizas (2011), esta forma de violencia se traduce en intimidaciones, comentarios sardónicos y burlescos que tienen por objetivo avergonzar a la víctima, así como humillaciones públicas resaltando aspectos físicos y de personalidad que afecta a la autoestima de la persona causándole una sensación de inestabilidad, miedo y retraimiento (p. 36). Sobre la misma línea, Santafé (2017) la define como “[...] todos aquellos actos en los que una persona lastima moralmente a otra, exponiéndola en público” (p. 45). Estas en la formación teatral son acciones fáciles de disimular en una carrera que trabaja de manera constante con las emociones y que genera un ambiente de gran confusión, pues denunciar una práctica así se interpreta como un cuestionamiento hacia el compromiso con el teatro.

Hay que añadir, en palabras de Calderón (2018), que en estos entornos el y la estudiante se enfrenta “[...] a una inmensa competencia directa que, si no tienes la autoestima suficientemente fuerte, puede dejarte muy débil. Se trata de una profesión que exige que te expongas al rechazo y al fracaso constantemente” (p. 18). Para esto, la labor de MEDEAS ha sido vital para visibilizar las repercusiones de estas pedagogías violentas, como ilustra el testimonio de Jáquez Nava:

[m]e formé escuchando comentarios sobre mi cuerpo, sobre mi estilo de vida e incluso sobre mi voz. Como si el teatro solo tuviera un camino para lograrse y para crearse, como si existiese un único tipo de cuerpo, un único tipo de actriz y una única forma de crear, que más que crear consistía en obedecer y fingir. (Jáquez Nava, 2022)

El uso de comentarios ofensivos sobre las limitaciones de las y los estudiantes tiene su origen en modelos pedagógicos que buscan guiarlos hacia estándares de lo que se considera el actor o actriz ideal. Esta idea es predominante, especialmente, si hay una influencia de métodos actorales como los de Konstantín Stanislavski, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, entre otros/as. Por ejemplo, Stanislavski (2014) afirmaba que el cuerpo de un artista debía ser armonioso. Para llegar a esa armonía, era necesario corregir aquellos defectos e imperfecciones del cuerpo que en escena se magnificaban. Stanislavski atribuía los defectos propios a un cuerpo común, pero no al cuerpo de un actor/actriz:

¿Tú admiras a los ‘hombres fuertes’ del circo?... Por mi parte no encuentro nada más repulsivo que un tipo cuyos hombros más debieran ser los de un toro [...] Si te encuentras en esta disyuntiva [...] ¿seguirás la línea del desarrollo muscular, como los levantadores de pesas, o seguirás los requerimientos de nuestro arte? Por supuesto, es mi deber dirigirte por ésta última línea. (p. 50)

Por otro lado, los comentarios que deben ir dirigidos a la técnica actoral, a facilitar los procesos de encarnación de personajes, se orientan a criticar la identidad del y la estudiante. Esto se basa, nuevamente, en la idea de Stanislavski de que “[...] en el mundo del arte dramático, es costumbre dividir a los actores en una serie de categorías: ‘buenos’, ‘villanos’, ‘jocosos’, ‘sufridos’, ‘brillantes’, ‘estúpidos’, etc” (2014, pp. 44-45). Solo que, en lugar de que el y la estudiante reconozca por medio de su proceso que, probablemente su repertorio de interpretación no sea amplio y decida, como señala Stanislavski (2014) ser partidario de este catálogo de tipos. Algunos/as docentes deciden anticiparse a esa elección y eligen, según su criterio, a quién consideran apto para el trabajo escénico. En consecuencia, obstaculizan el proceso de formación que le permite reconocer en la práctica, las áreas de oportunidad y sus fortalezas en el arte escénico.

Estos discursos, una vez internalizados por el y la estudiante, crean inseguridad en su trabajo que lo lleva a cuestionar sus propias capacidades. Las limitaciones que le han sido señaladas por sus profesores/as tanto físicas como actorales se convierten en un canon de referencia de lo que puede o no puede hacer. Sofía León lo ilustra al compartir los retos que ha enfrentado por ser un cuerpo distinto, una cuerpa gorda en escena, que en el teatro resulta en un cuerpo discriminado: “[e]l teatro no queda exento de participar en la legitimación de cuerpos hegemónicos” (Las cuerpas gordas en las artes escénicas, 2020). Y, no obstante, a pesar de la gravedad, estas formas de violencia se han

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

normalizado casi imperceptiblemente en la formación actoral. Cuestionarlas equivale a ser señalado de no tomar la exigencia actoral con seriedad.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## **Capítulo 3. Fundamentos para la Pedagogía Teatral Transformadora: Diálogo crítico y Teatro de las Personas Oprimidas**

Ante la problemática descrita, se vuelve importante buscar alternativas que promuevan una conciencia crítica en el estudiantado y se fomenten nuevas prácticas pedagógicas desde el diálogo y la participación horizontal. Este capítulo se centra en explorar las metodologías que ofrecen alternativas de acción y transformación en los entornos académicos. Para esto, se analizará la perspectiva del diálogo de las pedagogías críticas a partir de tres aportes diferentes: Paulo Freire y su concepción de la educación como una práctica de la libertad, retomando sus ideas para repensar la práctica pedagógica del teatro. También, estas ideas se complementarán con los aportes de Henry Giroux desde su enfoque de una pedagogía política y cultural; y por último, con las reflexiones de bell hooks y la necesidad de crear comunidades donde el diálogo crítico sea el fundamento de toda comunidad estudiantil para mostrar las opresiones que subyacen en las relaciones.

Después, se analiza la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas, desde la propuesta de Augusto Boal hasta la evolución de la praxis feminista, una Estética de las Oprimidas que parte desde Bárbara Santos. Estas propuestas se convierten en alternativas de intervención pedagógica. Por último, se explora la experiencia práctica de la Colectiva Magdalenas Puebla que es recogida a través de entrevistas a las integrantes que permiten anclar la metodología en procesos reales y colectivos.

### **3.1 El diálogo como fundamento del sentido de colectividad en el trabajo teatral**

Dice Peter Brook: “[u]n hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (1973, p. 9). Por su parte, para Boal (2004) el teatro no es el estudio de las individualidades de manera aislada, sino de la sociedad y las relaciones que se establecen en él (p. 28). Desde la creación interna en escena hasta la representación social, el teatro siempre lleva implícito el trabajo con alguien más. El director Eduardo Moreira subraya que el teatro no es un quehacer individual, sino de todo un conjunto de individuos, pues tiene “[...] esta característica de una colectividad” (Catedra Ingmar Bergman, 2023).

No obstante, a pesar de que el teatro se caracteriza por este sentido de unidad, muchas veces, se considera al trabajo colectivo más como una obligación escolar que como un trabajo enriquecedor de éste. Esto puede deberse a que el trabajo colectivo no se concibe usualmente como una práctica horizontal, sino como una lucha de individualidades que pujan por imponer una sola visión en el trabajo.

Cabría preguntar a las instituciones educativas que emplean estas prácticas artísticas como intervenciones para desarrollar habilidades de convivencia, ¿cuáles son en concreto esas capacidades

que desarrollan las y los artistas que posibilitan el trabajo en escena, la creación colectiva, tolerancia y que refuerzan su comunidad escolar? Probablemente sea necesario repasarlos.

La pregunta fundamental se transforma, entonces, en ¿qué entendemos por colectivo? Es necesario analizar las palabras sentenciosas y reflexivas de Anne Bogart sobre la importancia del trabajo con otros/as: “[c]on ellos se empiezan a generar el trabajo. Sin ellos no eres nada” (2007, posición 565). Pero en oposición a las palabras de Bogart, la anulación del “yo” en favor de la colectividad resulta extrema, pues la colectividad no anula al individuo, sino que lo nutre con su diferencia. Un punto esencial que señala Moreira desde su experiencia con el colectivo Galpão:

Pensábamos en el colectivo como un cuerpo único, trabajar con la idea de todos se constituían como seres iguales [...] poco a poco nosotros fuimos comprendiendo que es muy importante para el colectivo también cultivar la diferencia, que cada uno, cada artista, en un colectivo, en la compañía, es importante que el colectivo tenga la capacidad de hacer que cada uno, individualmente se pueda expresarse libremente dentro del colectivo. (Catedra Ingmar Bergman, 2023)

Surge entonces la pregunta: ¿acaso estas características no deberían estar implícitas en toda forma de hacer teatro? Sara Valeria, estudiante del Centro Universitario de Teatro, señala las dificultades que hay detrás de la construcción de esos espacios porque “[...] se necesitan de estructuras, de acuerdos, de tiempo, de comunicación, de charlas incómodas también” (Catedra Ingmar Bergman, 2023).

Para que un colectivo, un grupo académico o un equipo de trabajo florezca, hace falta atender un aspecto primordial de toda relación humana: el diálogo. Un diálogo que comprometa, escuche, atienda, confronte, llegue a acuerdos: que posibilite la palabra a cada uno/a.

Dice Eines (2005): “[l]o teatral incluye necesariamente la palabra” (p. 90) Asimismo, Uta Hagen, dice que: “[u]na escucha activa conlleva una interpretación de lo que se nos comunica [...] Sopemos el contenido, [...] y buscamos soluciones a los problemas que plantea” (2009, p. 176). Parece ser que en las herramientas actorales está implícito el proceso comunicativo, entonces, no habría que detenerse a dedicar un apartado sobre este punto porque se supone que, al igual que maneja sus herramientas escénicas, maneja sus herramientas relacionales.

Entonces, ¿sobre qué se dialoga? Sobre lo oculto, aquello que señala Simón Franco, en donde: “[...] se desarrolla también otras cosas que de pronto y no se ven sobre el escenario, como estas formas de mediar, de negociar, estas éticas de trabajo” (Catedra Ingmar Bergman, 2023).

Habría que discutir sobre aquellas cuestiones ya dadas como la ética en las prácticas artísticas, como plantea Isabel Narezo y Alejandra Cruz en donde “[...] se enmascara banalmente bajo cuestiones como ‘la cultura del respeto’, pero no se indaga, no se pone en marcha desde una

perspectiva crítica, sensible, dialogada *en y con* la comunidad” (Implicaciones éticas: marcos de referencia en la formación teatral. Pensamiento y experiencia., 2022). Habría que poner, asimismo, los temas relacionados a la salud mental que atraviesan los espacios escénicos, las prácticas violentas que se suscitan como parte de las pedagogías en procesos que se ven interrumpidos “[...] tras la renuncia de uno o más miembros de la obra de teatro en curso debido al poco o nulo conocimiento de quienes dirigen el proyecto en cuanto al manejo de las emociones y personalidades de los artistas” (Cortinas, 2018)

Asimismo, una cuestión esencial a plantear en esta discusión es que hay que señalar el sentido de responsabilidad que cada estudiante adquiere en su práctica académica como profesional. Para construir comunidades sanas es necesario adquirir un compromiso individual y colectivo. Así como cada persona exige mejores procesos, mejores condiciones, mejores relaciones, cada uno debe ser capaz de posibilitar esos entornos en un diálogo bidireccional y acuerdos que no beneficien únicamente particularidades, sino que permeen a toda la comunidad.

Simón Franco, al cuestionar a Moreira sobre la forma en que negocian los acuerdos detrás de escena para construir éticas del trabajo, comparte que lo importante es tener un entendimiento en común: “[...] es muy importante que un colectivo pueda hablar una misma lengua [...] el problema de construir un colectivo teatral muchas veces es porque la gente no habla la misma lengua [...]” (Catedra Ingmar Bergman, 2023).

De ahí la insistencia de esta tesis sobre las intervenciones teatrales como métodos para posibilitar el diálogo. Por tal razón Delors (1996) en su informe apuesta por una enseñanza que tenga presente el *aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás* como una forma de reconocer al otro/a para resarcir el tejido social. Es quien plantea una pregunta esencial respecto al fin educativo: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás [...]?” (p. 103) Si bien el conflicto es inevitable, la respuesta se encuentra en una pedagogía que dialogue en torno a esos conflictos y sea propositiva para aprender a resolverlos en comunidad y con empatía.

### **3.2 Las pedagogías críticas como alternativa para los procesos de formación teatral profesional**

La iniciativa de este proyecto de investigación es una propuesta de intervención y de prevención, y las pedagogías críticas son el andamiaje teórico que sustenta esta propuesta. Estas pedagogías ofrecen el elemento dialógico y crítico que ayudará a situar a las y los estudiantes con su realidad y les otorga, a su vez, el reconocimiento de su voz como un acto participativo. Esta es una visión que encuentra su raíz en el pensamiento de Paulo Freire (1989) quien afirma que: “[...] decir la palabra es un derecho

fundamental y no solamente un hábito, en la cual decir la palabra es el derecho a convertirse en parte de la decisión de transformar la realidad” (p. 71).

Las pedagogías críticas, por tanto, conducen al análisis del contexto social y al cuestionamiento de los discursos de poder con el fin de transformar las ideologías subyacentes. Augusto Boal (1989), en consonancia con la propuesta de Freire, traduce el diálogo en acción escénica. El teatro convierte a la persona en sujeto participativo para ensayar posibilidades de transformación dado que “[...] se libera de su condición de ‘espectador’ y asume la de ‘actor’, en que deja de ser objeto y pasa a ser sujeto, en que de testigo se convierte en ‘protagonista’” (p. 22) Por ende, se hace evidente una pedagogía para la transformación, la sensibilización y la empatía en los espacios educativos teatrales.

Una propuesta pedagógica radical resulta fundamental para el desarrollo crítico de toda persona. Evaluar el contexto social desde una visión analítica permite a cada ser humano buscar alternativas para mejorarla, por tanto, es clave garantizar, por medio de prácticas educativas, la participación que muchas veces se ve impedida por la cultura dominante. Sin embargo, con frecuencia los sistemas educativos se convierten en una reproducción de las estructuras opresivas. Las pedagogías críticas se convierten en prácticas de resistencia contra esas estructuras que buscan desarmarlas para proponer alternativas que garanticen la igualdad y participación horizontal entre todos y todas.

Este apartado explora el diálogo como un elemento central de cambio social. Para esto, se recurre a las propuestas de tres figuras esenciales: Paulo Freire, Henry Giroux y bell hooks. Su pensamiento permite fundamentar una pedagogía que concibe al diálogo como acción en sí misma, un derecho a la participación democrática; una manera de develar los discursos dominantes que silencian a los grupos subordinados, y una alternativa para construir una práctica pedagógica donde todos y todas tengan cabida no solo en el salón de clases, sino en la sociedad.

### **3.2.1. Paulo Freire y el diálogo como una práctica de liberación**

Para el educador brasileño una sociedad democrática no puede construirse sin la toma de conciencia del sujeto sobre su situación de opresión. Esta conciencia, la cual adquiere por medio de la acción dialógica, lo lleva a intervenir su mundo. El proceso de liberación que Freire propone se basa en el rompimiento de la relación opresor/a-oprimido/a, liberándose y liberando a su opresor/a, y liberando al opresor/a que vive en sí mismo como oprimido/a, un recorrido de humanización al que aspira la conciencia crítica. Freire sostiene que esta liberación debe originarse, en mayor grado, a través de un proceso de reflexión activa que lo lleva a intervenir su realidad.

La visión educativa de Freire (1985) fue una respuesta a las condiciones sociales y políticas de su país. El pedagogo observó que Brasil había crecido “[...] sin experiencia de diálogo. [...] Sin

habla auténtica” (p. 60). Frente a esta realidad, se hizo evidente una necesidad por modificar la enseñanza e incentivar el diálogo como una forma de participación social. Para esto, era necesario cuestionar el modelo educativo que se traducía en una transacción de conocimientos que dejaba al estudiantado nuevamente en el silencio. Freire denominó a este modelo como “educación bancaria”, para referirse al acto de depositar conocimientos en el y la estudiante que lo relega a un papel de objeto sin posibilidad de reflexionar sobre los propios contenidos; un método que identifica en la educación como una “[...] enfermedad de la narración” (1970, p. 54).

Para Freire la realidad nacional era el eje de su visión pedagógica la cual se encaminaba a la participación política, a un empoderamiento de las clases populares para romper con las ideologías dominantes. Una educación emancipadora solo es posible a través de una metodología dialógica que forme a las personas para la participación social. Como lo resume Guzmán (2017): “Freire asume el diálogo como un compromiso y una exigencia existencial, orientado [...] a la posibilidad de lograr un cambio, una evolución con respecto a la situación actual, que le permita superar esa tendencia a la sumisión y opresión” (p. 115).

De ahí que, Freire se opusiera a las prácticas educativas del anti-dialogismo que anulan la conciencia crítica y que convierten a una persona en un ser adaptable a su sociedad y no en alguien transformador de ella, pues para las clases dominantes, una sociedad que ejerce su participación como derecho se percibe como una “[...] enfermedad [la cual es] precisamente tener voz y participación. Cada vez que intente expresarse libremente y pretenda participar, es señal de que continua enfermo, necesitando entonces más ‘remedios’” (Freire, 1985, p. 48). La educación tradicional transforma a las personas en seres domesticados/as, más no integrados/as a su mundo. Para lograrlo limita las capacidades de creación e imposibilita la discusión, restringiéndolos al conformismo (p. 32).

La lucha de Freire (2023) se centra, precisamente en erradicar esa domesticación y en posibilitar la integración, pues “[c]uanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, y a adaptarse a una realidad parcializada en los depósitos recibidos” (p. 55). La visión de un/a educador/a que no reconoce al y la estudiante como un ser transformador mantiene los sistemas tradicionales que perpetúan la opresión y niegan su participación colectiva.

Frente a esto, Freire propone una educación que forme a las personas para posicionarse críticamente a los problemas de su tiempo, lo cual se logra a través de una metodología dialógica que restaure su derecho a la participación y que, fundamentalmente, discuta sus propias realidades vinculadas a su tiempo (1985, p. 88). Para que suceda, es necesario deconstruir la figura entre profesor/a y estudiante, pues para Freire (2022) no es más el que enseña que el que aprende, todo lo

contrario, se concibe como una relación recíproca en donde “[...] quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 25).

### **3.2.2. El diálogo como práctica política**

Para Henry Giroux, el diálogo se fundamenta en las ideas de Paulo Freire entendiéndolo como un camino dialéctico para que la clase trabajadora tome conciencia de los sistemas de opresión a los que está sujetos. Giroux (1992) analiza la escuela como un centro de reproducción de los esquemas dominantes en donde se utiliza el lenguaje como una herramienta para negar la experiencia y el capital cultural de las clases más desfavorecidas. Por otro lado, en donde se afirman los conocimientos de la cultura dominante favoreciendo su movilidad en la esfera escolar, sin embargo, se trata de un proceso que reduce a ambas clases a la condición de objetos (p. 269).

La crítica de Giroux al rol reproductor de la educación y al uso del lenguaje tiene resonancias importantes en el ámbito teatral, donde el vínculo entre palabra y acción es fundamental. En el teatro ha existido una disyuntiva discutida entre la palabra y la acción. Jorge Eines señala que la palabra no es un elemento aislado de la labor actoral sino todo lo contrario, la palabra debe incorporarse al cuerpo como parte inmanente de las acciones que ejecuta, pues “[t]odo lo que hace el actor sobre la escena es acción, y una de las acciones que realiza es la palabra: el actor, entre otras cosas, habla, y hablar es actuar” (2005, p. 95).

Sin embargo, si la enseñanza teatral, como señala Eines, se enfoca en concentrar la acción escénica mayormente en el movimiento y la adquisición técnica, olvidando la dimensión crítica y dialógica del lenguaje, pasa a ser lo que Giroux denomina una “ideología instrumentalista” en la cual “[e]l conocimiento en esta perspectiva es valorado por su utilidad y aplicación prácticas [...]” (1992, p. 264). En consecuencia, una pedagogía teatral que opera bajo esta lógica se aleja su potencial transformador.

Más allá de producir artistas profesionales, debería centrarse, de un mismo modo, en la formación de ciudadanos democráticos, formación que se adquiere por medio la práctica dialógica, como ponen en evidencia Aubert et al. (2004) al señalar que es por medio de esta práctica que las personas adquieren nuevos aprendizajes y resuelven conflictos por medio del intercambio dialógico que los vincula con los otros, pues esta ayuda mutua les permite compartir conocimientos y superar en comunidad adversidades (p. 124).

En lo que concierne a este tema, podemos resaltar entonces que ninguna acción pedagógica debería estar desvinculada de la palabra. Para Aubert et al. (2004) la búsqueda de un diálogo igualitario desde el enfoque de la pedagogía crítica como un medio de cambio se da cuando

[...] las aportaciones que hacen las personas se consideran válidas por la calidad de sus argumentaciones y no por la posición que ocupan en la institución educativa. Así, la voz de los y las estudiantes, la de sus familiares y la del profesorado valen lo mismo. (p. 124)

Si en el teatro, esencialmente en la escena, la palabra es considerada acción y factor de movimiento, en las aulas escolares la palabra tendría que ser la fundamentación de una participación social y horizontal. Pero, desde la perspectiva de Giroux (2018), el diálogo, en una época en donde los discursos académicos se han convertido en propagandas mercantilistas, resulta una muestra de rebelión peligrosa para quien se opone a los discursos dominantes en las academias, además de que estas resistencias discursivas desaparecen con rapidez pues “[c]ualquier pedagogía que aspire a formar ciudadanos informados hace que de inmediato resulte sospechoso” (p. 146). Para transformar, hay que problematizar y dialogar sobre las situaciones que son opresiones, especialmente para las minorías.

Para Giroux (1990), las escuelas no pueden ser analizadas como lugares desvinculados del contexto en el que operan: son, en gran medida, las encargadas de mantener y legitimar las estructuras sociales, pues “[...] la cultura escolar, se afirma, actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados” (p. 33).

Desde esta perspectiva, el teórico apunta al fracaso de la educación pública al contraponerla con el ideal de la educación griega clásica. Ésta se concebía como una forma de cultivar el carácter humano dentro de un marco de la libertad, participación cívico. Para Giroux (1992), la función de las escuelas se ha focalizado en ser centros de control social, dominación de clases y amoldamiento de futuros ciudadanos para convertirlos en sujetos obedientes (p. 213).

En consonancia con Freire, Giroux (1992) precisa que una educación emancipatoria debe estimular en las y los estudiantes “[...] sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que tanto pesan en sus vidas” (p. 254), pues toda educación es un acto político, ligado a un proceso histórico y cultural que produce un significado ideológico. La insistencia de la neutralidad educativa es una forma de invisibilizar las narrativas dominantes. Al concebir los salones de clase como lugares de resistencia, el papel de las y los docentes resulta fundamental. Es su tarea configurar una pedagogía que parte de las relaciones sociales en el aula para estimular una participación que desafíe, cuestione y produzca nuevos significados. Desarrollar un pensamiento crítico que permita validar las voces e historias estudiantiles. Solo así, podrán analizar el vínculo que se tienen con la racionalidad dominante (Giroux H. , 1992, pp. 255-256).

### 3.2.3 Hacia una pedagogía del compromiso: la visión de bell hooks

Las pedagogías críticas revelan que fenómenos como la violencia y las opresiones no pueden analizarse como sucesos esporádicos, sino como los síntomas de estructuras sociales, políticas y de género más amplias. Para bell hooks, la clase dominante y la clase subordinada conviven bajo reglas configuradas que determinan los modos de relación en el aula. De este modo, se produce una división racial, social y de género que causa una brecha educativa. La autora refiere a este fenómeno escolar como opresiones introyectadas mediante las cuales estudiantes de todas las posiciones se relacionan sin ser conscientes de estos esquemas de dominación.

Los beneficios otorgados a ciertos grupos escolares generan desigualdades académicas que, traen consecuencias, como mellar la autoestima de las minorías o un bajo desempeño escolar, una dinámica que precisa hooks (2003): “[I]as políticas de dominación, tal como se manifiestan en el aula, a menudo aseguran que los estudiantes de grupos marginados no tengan un buen desempeño<sup>11</sup>” (p. 86).

Las escuelas artísticas no quedan ajenas a las desigualdades que se producen en la educación. Si bien las tensiones en un grupo no tienen que ser raciales o sociales para que se fragmente, tampoco significa que están exentas de estas. De hecho, es la problemática de género la que más se manifiesta en la formación artística. El tema es abordado por Landeta (2014) en su tesis donde cuestiona una formación teatral sustentada en teorías con visión masculina. Landeta expone la escasa diversidad de teóricas femeninas abordadas en clases, denunciando así, un “[...] trasfondo sexista en la forma de educación usada en la Escuela de Teatro” (p. 20). Esta misma crítica encuentra su cruce en con la labor de MEDEAS, que visibiliza las experiencias de mujeres que denuncian prácticas pedagógicas que perpetúan y fomentan la desigualdad de género.

Para bell hooks (2003), la lucha se libra en los salones de clases, transformándolos en centros de resistencia para cuestionar ideologías de dominación. La autora afirma que las prácticas educativas no deben reproducir las estructuras de poder, sino que la tarea debe centrarse en encontrar nuevas formas de compartir el conocimiento (p. 45).

Todo contenido educativo debe someterse a un proceso de análisis crítico. Este abordaje no sólo debe incluir a teóricos clásicos, sino también a aquellos y aquellas cuyos trabajos exponen las cuestiones sociales, raciales y de género que deben ser discutidas en las aulas como una forma de lucha para cuestionar nuestras propias ideologías, como lo expresa hooks (2003):

[a] través del cultivo de la conciencia, a través de la descolonización de nuestras mentes, tenemos las herramientas para romper con el modelo dominador de interacción social humana

---

<sup>11</sup> The politics of domination as they are played out in the classroom often ensure that students from marginal groups will not do well

y la voluntad de imaginar nuevas y diferentes maneras en que las personas podrían unirse.<sup>12</sup>

(p. 35)

Un principio fundamental de la práctica de hooks, se centra en el diálogo como acción, un principio que ilustra al relatar una anécdota sobre una reunión de mujeres negras a la que asistió para debatir temas de críticas feministas. En el encuentro una mujer expresó su inconformidad argumentando que se requería emprender acción en lugar de solo hablar del problema. Dicha declaración fue sorpresiva para hooks dado que debatir cuestiones de género y raza no era común, por el contrario, desde el abordaje teórico se encontraban en un proceso que cimentaba un movimiento que antes no tenía cabida por una reivindicación de sus espacios (Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad, 1994).

Aquí se encuentra nuevamente la disyuntiva sobre la palabra y la acción: ¿es la palabra acción o son elementos discordantes? Para hooks el diálogo no está desprovisto de acción, sino que está implicado en él y es un paso para la transformación de las condiciones, como ella lo relata:

[...] veía nuestras palabras como una acción, que nuestra lucha colectiva por debatir [...] era una práctica subversiva. [...] Insistí en que necesitábamos nuevas teorías arraigadas en un intento de entender tanto la naturaleza de nuestra problemática contemporánea como los medios por los cuales podíamos implicarnos colectivamente en resistencia que transformara nuestra realidad actual. (1994, posición 1536)

Su propuesta apuesta por la implicación de las y los estudiantes en un diálogo que ponga en perspectiva los sistemas opresivos y las jerarquías institucionales, poniendo énfasis en la represión de los discursos a grupos oprimidos que se traducen en actitudes de censura, mayormente inconscientes por docentes y, a veces, de estudiantes; la autora describe cómo funciona este mecanismo de invalidación.

[q]ueremos escuchar hablar [al estudiante] [...], aunque inmediatamente después demos la espalda a sus palabras, la borremos. Esto debilita la pedagogía que trata una y otra vez de afirmar el valor de las voces estudiantiles. Apunta a un proceso democrático en el cual borramos las palabras y su capacidad de influir y afirmar. Con este borrado [...] no puede verse a sí misma[o] como un sujeto hablante que merece voz. (hooks, 1994)

En síntesis, la lucha de hooks se materializa en una pedagogía del compromiso que reconfigura el aula en donde la concesión de la palabra a cada estudiante es eje central, y se logra con

---

<sup>12</sup> Through the cultivation of awareness, through the decolonization of our minds, we have the tools to break with the dominator model of human social engagement and the will to imagine new and different ways that people might come together

el acompañamiento del y la docente quien reconoce la presencia, experiencia y aportación de cada estudiante como un acto transgresor y transformador.

### **3.3 La propuesta desde la escena: la articulación de una pedagogía dialógica a partir de la Estética de las Oprimidas**

Proponer una intervención pedagógica desde el teatro puede generar extrañamiento, pues se asume que la acción, incluso pedagógica, está implícita en el hecho teatral, y este hecho en sí mismo conlleva una forma de actuar. Sin embargo, para los fines de esta investigación, el hecho teatral del teatro tradicional no constituye una propuesta de acción educativa eficaz para prevenir las violencias dentro de las aulas. Se requieren, por tanto, de encontrar metodologías participativas en donde el teatro no sea meramente didáctico, sino transformador desde la propia experiencia en la escena.

Después de haber establecido la importancia del diálogo, la necesidad de su implementación en la práctica cotidiana en las aulas y su propuesta para contrarrestar las violencias en las prácticas escénicas, este apartado aborda dos metodologías elementales: El Teatro de las Personas Oprimidas de Augusto Boal, como un punto de partida de su conceptualización y el Teatro de las Oprimidas, con énfasis en la propuesta colectiva que se gesta a partir de la Red Ma(g)dalenas<sup>13</sup>.

Es por ello que se realizará un breve recorrido por las principales ideas de Boal para dar paso a la propuesta metodológica que ocupa a la investigación, centrando su enfoque en el análisis de las opresiones internalizadas y la praxis desde el encuentro.

#### **3.3.1 Origen y desarrollo del Teatro de las Personas Oprimidas**

Para la construcción de entornos pedagógicos democráticos, como señala hooks (1994) se requieren de espacios en donde todos y todas se sientan convocados. En el apartado anterior se enfatizó la importancia de un diálogo crítico, participativo y horizontal en el aula que dé cabida y reconocimiento a todas las voces estudiantiles. Esto abre una serie de interrogantes acerca de cómo se puede incentivar esa responsabilidad o qué se necesita para que el diálogo sea posibilitado entre la diferencia de cosmovisiones, además de cuestionar de qué manera las pedagogías críticas y el teatro se complementan.

Para dar respuesta a estas interrogantes, es importante retomar la idea de Jorge Eines desde el teatro quien precisa la unión entre la palabra y la acción, ni una ni otra son distantes, sino

---

<sup>13</sup> La Red Ma(g)dalena Internacional surge en 2010 a partir de los procesos de investigación en laboratorios de Teatro de las Oprimidas, con el objetivo de generar espacios para dialogar sobre las opresiones que viven las mujeres. Actualmente, es una red consolidada por diversos colectivos de mujeres, artistas y activistas de diversas comunidades de América Latina, Europa, África y Asia.

complementarias. La idea crítica y pedagógica de Freire descansa en una idea similar: teoría y práctica coexisten a la vez. Esa unión permite que surja la reflexión crítica. Si se separa cada elemento, la práctica se vuelve activismo y la teoría se convierte en palabrería (2022, p. 24).

Un fenómeno semejante ocurre con el teatro convencional. La separación entre espectador/a y actor/actriz da lugar a lo que Augusto Boal llama un teatro contemplativo donde el público se ve reducido a una posición de pasividad sin posibilidad de acción sobre la escena. Se convierte por tanto en un consumidor de historias que le son presentadas por un grupo de artistas que interpretan una realidad digerida.

Esta problemática en la escena la expone a partir de tres paradigmas teatrales que ejemplifican la relación entre artista y espectador/a. Desde el modelo stanislavskiano el actor/actriz erige una cuarta pared que excluye al público de la labor creativa del y la artista; posteriormente con Bertolt Brecht, el actor y la actriz son conscientes del público, sin embargo, a pesar de que lo involucra intelectualmente en la representación, mantiene su diálogo a distancia. El quiebre propuesto por Boal surge en su invitación al espectador/a quien puede participar en la representación, trascendiendo así, su papel contemplativo (Boal A. , 2012).

El Teatro de las Personas Oprimidas toma las bases pedagógicas propuestas por Freire desde la educación para aplicarlas a un teatro de acción. Para Boal (2012) El y la espectador/a dejan de ser objeto para convertirse en sujeto capaz de establecer un diálogo bidireccional en donde el/la espectador/a y el actor/actriz se encuentran en un terreno de condiciones similares: sujetos de transformación. Para esto, propone un teatro basado en tres principios: derribar la pared que separa el espacio del y la artista y del espectador/a: la escena pertenece a todos/as; se introduce la dimensión propedéutica: no hay división entre la ficción y la realidad; se desestructuran los roles entre actores/actrices y espectadores/as: todos pueden ser artistas (Boal A. , 2012).

El objetivo de la metodología, según Motos (2009) es desautomatizar intelectual y físicamente a las y los participantes por medio de juegos y ejercicios escénicos. Su fin es que el/la espectador/a se conviertan en protagonistas de la acción dramática de sus vivencias. Así, las técnicas teatrales se transforman en herramientas que permiten a las personas analizar problemas personales y colectivos y encontrar posibilidades de solución (p. 3).

El Teatro de las Personas Oprimidas tiene sus raíces en la agitación política, social y económica de Brasil a mediados del siglo XX. El sistema que gestó no fue únicamente una propuesta artística, sino una respuesta de resistencia a un contexto de opresión. Una respuesta que emerge como describe Hidalgo Pech (2013) a partir de “[...] condiciones de vida, [...] donde reinaba la censura, la represión, la tortura y la persecución ideológica, entre otros delicados aspectos” (p. 4).

La búsqueda de Boal se centró en un teatro que diera respuesta a dos necesidades: a una agitación social y política del país y, por otro, a la crisis de identidad cultural donde el arte escénico emulaba producciones europeas. Por ejemplo, el Teatro Brasileño de Comedia (TBC) se caracterizó por el enfoque a los grandes artistas, una estética clara, pero que daba la espalda a las producciones nacionales (Chesney-Lawrence, 2013). La falta de acogida a las producciones nacionales provocó su fracaso y ante este panorama, Boal propuso un teatro de resistencia artística que no fuera una reproducción europea, sino que respondiera a su contexto y nombrara la realidad brasileña (Santos, 2015). Esta forma de hacer teatro se deslindó de las visiones comerciales y el esfuerzo se centró en la creación de un teatro popular que representara la realidad social.

En la metodología estarán manifiestas las relaciones entre opresores/as y oprimidos/as, y el incentivo de la participación política por medio del diálogo para transformar la realidad social. La relación entre palabra y acción se corporeiza pues se propone el cuerpo como vehículo de diálogo, y a la escena como el terreno de práctica.

No obstante, Boal (2004) no propone el diálogo hablado, la palabra, como única vía de comunicación: reconoce las limitaciones de ella; para tenerla se necesitaría “[...] conocer un número conveniente de ellas, poseer un vocabulario extenso para responder [...]” Ese dominio de un vasto campo léxico no es atributo de todo el mundo [...]” (p. 1049). Esta conciencia surge a raíz de su experiencia trabajando con grupos indígenas en donde, ante la barrera de comunicación comprende que el problema no residía en la expresión misma, sino en la propia palabra (Chesney-Lawrence, 2014). Así, Boal propone otra forma de comunicación: el cuerpo, y es a través del cuerpo que cada persona puede crear su propio lenguaje.

En el desarrollo de esta metodología, Boal comprende que la escenificación de los problemas sociales, aunque necesaria, requiere también la implicación de los sujetos que viven las opresiones. Esto surge a partir de una experiencia concreta con una campesina en la cual su vivencia se escenificó. En ninguna de las soluciones propuestas quedó satisfecha con las alternativas de la actriz. Ante la aparente frustración, Boal invita a la mujer a escena para mostrar la solución que tenía en mente (Santos, 2015). Aquella experiencia reveló que el teatro no puede desempeñar la función de traductor de las circunstancias del público, sino que es necesario devolverles su agencia y transformar la escena en un terreno de ensayo.

Esta propuesta implica una ruptura con el teatro tradicional al democratizar las herramientas teatrales, pues la escena no corresponde únicamente al dominio profesional del artista, sino que ahora debe reclamarse por los oprimidos/as. Un derecho que les permite articular su historia desde su propia voz y subvertir la identidad que les ha sido impuesta (Boal J. , 2014, p. 45). Esto revoluciona la concepción del hecho teatral al empoderar a las personas para convertirlos/as en sujetos activos de su

propia narrativa. Esta transformación se logra a partir de un arsenal de ejercicios, juegos y técnicas teatrales<sup>14</sup> específicas. Cada una de estas herramientas está diseñada para mostrar las dinámicas de opresión, fomentar el diálogo y una conciencia crítica, y explorar de manera colectiva alternativas a estas realidades, orientados a la liberación de cada sujeto.

### **3.4 De la propuesta del oprimido a la metodología para las oprimidas: La praxis del Teatro de las Oprimidas**

Los territorios designados a lo femenino han sido considerados a lo largo de la historia como lugares marginales. Estos espacios que han sido relegados a la esfera privada son resultado de lo que Bourdieu (1998) apunta como una “división socialmente construida entre los sexos” (p. 21). Esta separación que se ha anclado en una justificación “biológica” en donde la relación social se equipara a la relación sexual donde “[...] lo masculino [es lo] activo, y lo femenino, pasivo” (p. 35), y en donde el cuerpo de la mujer se convierte en terreno de posesión y conquista, ha dado lugar a múltiples formas de dominación que se naturalizan en lo sociedad. Y a menudo, estos espacios considerados como lugares de un intercambio social entre mujeres afirman, como señala Santos (2020) terrenos de dominación pues son, finalmente, espacios que legitiman “costumbres y opresiones” (p. 23).

La urgencia de una propuesta artística feminista que mostrara la violencia velada que atraviesa la experiencia de la mujer se confirmaba a través de la práctica del Teatro de las Personas Oprimidas en donde constantemente se presentaban temas relacionados con violencia de género atravesados por dinámicas de raza, sexismo y prejuicio. Era un tema tan importante que incluso Boal afirmaba que una de las opresiones más comunes que se manifestaban en su práctica era la que se ejercía contra la mujer (Santos, 2020, p. 23). Esta inquietud fue confirmada por las experiencias de Bárbara Santos en su trabajo con mujeres entre Brasil y África, y el de Alessandra Vannucci en Italia en donde la opresión femenina era una experiencia continua en el trabajo en escena (Santos, 2020, p. 57).

Para Santos (2020) el sistema del dramaturgo brasileño carecía de una perspectiva que hiciera frente de modo efectivo al sistema. En la misma práctica del Teatro de las Personas Oprimidas se presentaba una contradicción: en una metodología que promovía la concientización de las opresiones sociales, las actitudes machistas y sexistas se manifestaban entre los practicantes (p. 22).

Con relación a esto, Boal frente al cuestionamiento sobre si hiciera una obra feminista, negó la posibilidad al señalar que una obra feminista solo podía ser hecha por dramaturgas feministas (Santos, 2020, pp. 21-22). Su postura hizo evidente que, para abordar las estructuras de opresión que

---

<sup>14</sup> Las técnicas que conforman el Teatro del oprimido son las siguientes: teatro imagen, teatro invisible, teatro foro, teatro periodístico, arcoíris del deseo y teatro legislativo.

atravesaban a las mujeres, era necesario desarrollar una metodología y estética únicas que develaran los sistemas de opresión patriarcal que actuaban sobre ellas.

El Teatro de las Oprimidas nace, así como una respuesta para confrontar el rol social que se le ha otorgado a la mujer y cuerpos feminizados a lo largo de la historia. Esta propuesta surge como una necesidad política y ética para comprender cómo se ha estructurado y sostenido la sociedad desde el patriarcado y analizar cómo han influido en los roles sociales y el papel de la mujer. Para esto, la búsqueda se centra en diseccionar la problemática desde su dimensión sistémica y desestructurar las creencias que han responsabilizado a la mujer de las propias violencias por las que ha sido afectada (Red Ma(g)dalena Internacional, s.f.). Magdalena se convierte en el símbolo del movimiento. La elección de esta figura se debe al carácter controversial, pues es Magdalena quien encarna una multiplicidad de roles: “puta, santa, misteriosa, incómoda... siempre de rodillas... siempre presente...” (Santos, 2020, p. 37). En cada mujer se puede ver a esa Magdalena.

La metodología busca articular una estética feminista desde el teatro. El propósito es desarrollar una visión que confronte la invisibilización histórica de la mujer y la hegemonía masculina en los espacios de poder. Esta práctica busca superar el abordaje individualista en la escena para dar lugar a un análisis de la estructura sistémica de la opresión y develar estos mecanismos de opresión internalizada en la sociedad (Santos, 2020, p. 23). El trabajo se hace desde la mirada de la microestructura para comprender los mecanismos de la macroestructura que la mantienen funcionando.

Para articular el concepto de *opresión* dentro de esta estética era necesario vincular el contexto social y estructural con la experiencia de la persona. Se requería una metodología que no responsabilizara a la *oprimida* y, en su lugar, problematizara “[...] la estructura social que limita (y muchas veces impide) elecciones personales” (Santos, 2020, p. 23). Por lo tanto, como dice Manchado dos Santos (2018) este enfoque implica que el rol de la mujer dejara de reducirse al de víctima y concebirla como *luchadora* de sus deseos y necesidades y que, sin embargo, eran “[...] suprimidos, deformados, ignorados o deshumanizados en las relaciones de poder asimétricas (sexistas, racistas, clasistas, etc.)” (pp. 34-35).

Esta articulación metodológica se comprende mejor por medio de la relación objeto-sujeto a la que alude bell hooks (2023): En tanto uno/a es *sujeto*, está en posibilidad de nombrar su historia y definir la propia identidad y realidad, mientras que ser *objeto* significa que la historia y realidad se definen por otro/a; la identidad se bosqueja a partir de la mirada externa. Una dinámica que se perpetúa, según hooks, en tanto la voz de autoridad se constituya “[...] o bien por la ausencia de las voces de las personas cuya experiencia quieren abordar o por la descalificación de esas mismas voces, la dicotomía sujeto-objeto se mantendrá y la dominación saldrá reforzada” (2023, p. 78). Por tanto,

era importante que la enunciación de la experiencia femenina proviniera de las propias mujeres transitando de objeto a sujeto en su propia historia, narrada y compartida desde la propia voz.

Por lo tanto, esta estética feminista se centra en generar espacios de encuentro que permitan analizar críticamente aquellos comportamientos y normas instauradas sobre lo femenino y que han funcionado como un canon de conducta. El objetivo se dirige en comprender qué nos mueve a replicarlas creando “[...] un espacio que facilite la mirada múltiple, en el que una pueda ser un espejo de la otra [...] porque vivencia experiencias opresivas similares, basadas en las mismas estructuras” (Santos, 2020, pp. 57-58). Por tanto, se transforma en un espacio de politización de lo personal por medio del teatro.

El Teatro de las Oprimidas comparte con el del Oprimido su raíz práctica: la ruptura contemplativa y catártica que distingue al teatro tradicional para conducir a la acción y que se basa en una “[...] comprensión, que una vez más retoma el principio de una praxis revolucionaria, [que] invita a la acción de conocer para transformar” (Machado dos Santos, 2018, p. 39). Sin embargo, compartir la raíz no significa ser una rama adicional del árbol del Teatro de las Personas Oprimidas. Esta estética es un bosque:

[e]n el Teatro de las Oprimidas, plantamos nuestros propios árboles, todos unidos a través de las raíces y autónomos en sus propias ramas.

Somos nosotras mismas, cada una, cada colectivo y todas juntas: árboles.

Somos muchas y nos multiplicamos, somos bosque. (p. 451)

Así, este paradigma obliga a reaprender a mirar a la oprimida. Exige comprender a la mujer-sujeto y no a la mujer-objeto a través del contexto social, cultural, familiar que muchas veces la limita. El teatro se convierte en una herramienta para dialogar y desentrañar la macroestructura, redirigir la crítica a los sistemas patriarcales que sostienen la opresión.

### **3.5 Una contranarrativa pedagógica desde los principios pedagógicos críticos y la metodología teatral: la experiencia de la Colectiva Magdalenas Puebla**

Para la fundamentación de la intervención de este proyecto, es pertinente analizar una práctica artística existente que trabaje bajo los principios de una participación horizontal en los procesos colectivos. A mediados del mes de septiembre de 2024 se realizó una estancia profesional con la Colectiva Laboratorio Magdalenas Puebla A.C<sup>15</sup> integrante de la Red Ma(g)dalena Internacional.

---

<sup>15</sup> Redes sociales de la Colectiva Magdalenas Puebla  
Instagram: <https://www.instagram.com/lasmagdalenaspue/?hl=en>  
Facebook: <https://www.facebook.com/lasmagdalenaspue/>

Durante el periodo de la estancia se realizaron diversas actividades como entrevistas a integrantes de la colectiva y el acompañamiento en sus procesos escénicos, educativos y en algunas de sesiones de trabajo. Resultaba esencial aprender directamente de su metodología del teatro comunitario y de las Oprimidas, así como, aprehender aquellos principios éticos y de cuidado para trasladarlos a la práctica académica. De este modo, a partir de las entrevistas, este apartado expone los principios de horizontalidad que definen su práctica cotidiana: decisión política y metodológica que acompaña su práctica colectiva.

### **3.5.1 La ética del cuidado en la Colectiva Magdalenas Puebla**

La problemática de la violencia en las prácticas artísticas ha generado una mayor concientización en el ámbito académico sobre cómo la transgresión de estos espacios impacta la salud mental de las y los estudiantes de teatro y actuación. En relación con esta problemática, el texto “Suturas” de Irlanda Mainou invita a reflexionar: “[...] ¿qué hacemos cuando la violencia simbólica, psicológica, sexual, física, epistémica o de cualquier índole aparece en nuestros espacios de creación? Los cuáles deberían ser seguros, pero dejan de serlo porque la violencia genera trauma [...]” (Suturas, 2024).

Este cuestionamiento conduce a replantear principios elementales del trabajo artístico, como los métodos que se emplean para construir los procesos creativos y también de las estrategias implementadas para cohesionar los grupos de trabajo. Por tanto, generar contranarrativas ante dichas prácticas se convierten en pasos indispensables para transformar las aulas en espacios seguros.

La propuesta de una contranarrativa requiere de una metodología que responda a las necesidades actuales, y que también se nutra de referentes de personas o colectivos que hayan trabajado con estos métodos y sistemas. Como se expuso previamente, la metodología del Teatro de las Oprimidas trabaja sobre las opresiones interiorizadas que atraviesan cada área de la esfera privada y social condicionando nuestras formas de actuación y convivencia. En la educación teatral existen sistemas arraigados de cánones de trabajo, un sistema artístico que Irlanda Mainou describe como “[...] muy cruel e inhumano como para conservar y por tanto prolongar las prácticas violentas dentro y fuera del set o el escenario [...]” (Suturas, 2024). Por tal motivo, es vital cuestionarse cómo esta propuesta puede contribuir a los procesos colectivos en las instituciones de enseñanza de actuación y de teatro en general.

Por lo tanto, resulta importante conocer de primera mano cómo se viven y construyen estos procesos colectivos bajo esta metodología, no solo desde la multiplicación por medio de talleres, sino desde los principios internos que sostienen el trabajo creativo y a la propia colectiva y que resulta elemental para comprender y proponer una alternativa a la problemática vigente.

Uno de los pilares que define la ética de la Colectiva Magdalenas Puebla es, precisamente, la priorización del bienestar de cada una de sus integrantes. Esta práctica establece una oposición directa

a la práctica académica en donde el objetivo prioriza el resultado o producto escénico, algunas veces, sobre la integridad del y la estudiante. Por su parte, el trabajo de la colectiva se establece desde un compromiso de reciprocidad: la responsabilidad con el proyecto es inseparable del bienestar de cada una quienes la conforman. Existe la conciencia del compromiso colectivo y, a su vez, la conciencia del apoyo frente a la ausencia de alguna de ellas ante imprevistos, como una de sus integrantes lo reconoce: “yo sé que afecta al colectivo que yo no esté, pero también sé que hay esta compasión” (Y. El Mosri, comunicación personal, 19 de septiembre de 2024).

Esta labor, en donde los procesos afectivos se convierten en prioritarios sobre los resultados, se opone también a la famosa frase del ambiente artístico de que el espectáculo debe continuar. Esta concepción que exige al actor y la actriz una presencia total a pesar de cualquier adversidad pone en cuestión hasta qué punto el y la artista debe sacrificar su integridad. En su texto, Irlanda Mainou expone este conflicto al preguntar: “[...] por un instante toda esa concentración desaparece porque el trauma la transgrede, pero el público ya está sentado y expectante ¿El show debe continuar?” (Suturas, 2024).

Así, empieza a ponerse en debate el bienestar del y la artista que, despojado/a de todo rol del/la artista, es ante todo un ser humano. También obliga a plantear otra serie de preguntas como cuestionar si es posible considerar el autocuidado en los procesos artísticos; plantear una filosofía como la de Márquez Galicia (2024): poner primeramente la vida y la calma antes que el teatro. Incluso, plantear la pregunta más elemental: saber si el bienestar individual y la responsabilidad colectiva conviven en los mismos procesos, especialmente en un mundo tan competitivo como el artístico.

La práctica de la Colectiva Magdalenas demuestra que el trabajo puede detenerse para atender el bienestar emocional de cada integrante y así cuidar de todo el grupo, práctica que se logra a través del diálogo mutuo. Así, el trabajo artístico adquiere una connotación que no es antagónica de su ética de cuidado, ni se reduce a una forma de resolver para seguir produciendo. Aunque se reconoce que este enfoque puede provocar que los procesos creativos se ralenticen, aun así, se sostiene bajo un principio consciente y colectivo, con el cual, independientemente de las actividades que se estén realizando, se otorgan estos espacios de reconocimiento individual. Una de las integrantes lo resume de esta manera: “[...]sí hay que trabajar, sí hay que hacer, pero el trabajo también se construye a partir de tener pláticas incómodas” (S. Salinas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024).

El diálogo se posiciona como un valor fundamental en sus procesos. Este compromiso se asume por medio de prácticas que atienden la individualidad para mantener el funcionamiento de toda la colectiva: parar para reparar; una práctica inherente a su trabajo; una manera de reevaluar, reestructurar y reencausar la labor de todas para fortalecer su red. Así también, reparar se traduce en

confrontar las prácticas dañinas. Como comparten algunas de las integrantes, estos procesos en la práctica real no son del todo “bellos”, porque requiere reconocer las propias violencias, como comparte una de ellas: “la metodología de repente te hace así y dices: ‘ay, no, sí soy violenta, ¿cómo que yo soy violenta?’ También asumirlo y decir: ‘lo voy a trabajar y me voy a dejar en el colectivo trabajar’” (S. Salinas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024).

Entonces, mantener estos espacios, relaciones y procesos sanos depende de un diálogo abierto, bidireccional y respetuoso, sobre todo, basado en el apoyo colectivo. El cuidado no solo viene desde el reconocimiento individual, sino también por medio de la confrontación, como comparte la misma integrante: “[n]o estamos también tan acostumbradas o acostumbrados a que nos digan y que eso pueda tener un proceso, pues desde la ternura” (S. Salinas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024).

### 3.5.2 El diálogo y la participación horizontal

La idea de *poder* se asocia comúnmente a la práctica de la verticalidad. En la cultura occidental esta idea se apoya en un modelo patriarcal que subordina y opriime. El *poder* desde la estética artística feminista no debe ser de arriba abajo, sino desde una práctica horizontal. Un *poder* para accionar, proponer y pasar de espectadora a protagonista (Santos, 2020, p. 429). Con relación a esta idea, la visión de hooks (2022) asume que la participación en los espacios de aprendizaje es vital en tanto se establezca un diálogo mutuo. Esto se logra cuando una persona asume su presencia y su compromiso en la construcción conjunta de ese espacio. Esta visión supone el empoderamiento de las voces de estudiantes, reconociendo cada aportación, por mínima que sea, como valiosa. Así se fomenta un trabajo horizontal, en el que no se privilegian las voces con mayor facilidad para verbalizar sus ideas, ni se consciente el silencio de quienes se resisten a participar. Como afirma hooks, cada individuo es importante (pp. 33-34).

Nuevamente, en contra de la lógica académica, en la metodología de las Oprimidas la horizontalidad es una decisión política. Esta práctica busca desestructurar las jerarquías para reconocer la aportación de cada individualidad. Cada una tiene la posibilidad de desarrollarse dentro de la colectiva, pues la horizontalidad es un compromiso asumido. Sin embargo, esta práctica también desmiente el mito de todas son iguales. La falsa horizontalidad es aquella que niega los saberes individuales y el liderazgo que cada una puede ejercer y aportar. El objetivo no es eliminar el liderazgo, sino fomentar el de todas (Santos, 2020, p. 428).

Este principio de compromiso participativo se implementa en la práctica de la Colectiva Magdalenas, en donde la contribución individual se vuelve indispensable para el funcionamiento de sus procesos. La práctica horizontal se establece desde varios ejes: por medio del establecimiento de acuerdos en común en donde “nadie va a dar un paso adelante, un paso a tras sin saber que todas las

que estamos [...] estamos todos bien para hacer eso" (S. Salinas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024).

El primer eje se centra en un trabajo de laboratorio, una labor enfocada en la prueba y el error, en donde el error se convierte en la oportunidad para generar confianza de quien propone y la confianza de la colectiva en la persona que propone. El error no se asume como irreversible, sino como una forma de explorar diversas alternativas de creación. A esto se suma la potencialización de identidades en cada una de las integrantes. No se relega la participación a un solo papel, sino que se impulsa a que cada una explore diversas funciones que puede asumir en la colectiva:

[...] nos hemos dado cuenta que en el colectivo [...] tenemos otras potencialidades que el mismo colectivo hizo fuerte. Es como de: 'Ah, yo no sabía que podía gestionar, pero hay personas que me acompañan y puedo hacerlo. Y entonces ahora [...] puedo decirme que 'ah, yo gestione cosas' (S. Salinas, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024).

Desde el segundo eje, una de las integrantes reconoce dos tareas elementales que se debe asumir: "apagar la flama" para que otras puedan brillar, y "obligarse" a hacerse escuchar como parte de la responsabilidad de contribuir a la colectiva. Este objetivo se orienta en: "sacar procesos donde, en mayor medida, la gente se sienta toda convocada" (I. Vázquez, comunicación personal, 19 de septiembre de 2024).

Esta importancia que se atribuye a cada voz demuestra que es posible implementar una práctica artística desde la horizontalidad. Esta idea resuena con la práctica pedagógica propuesta por hooks (2022): "[m]uchos estudiantes a menudo sienten que no tienen voz, que no tienen nada que decir que merezca la pena ser escuchado. Por eso la conversación es una intervención fundamental" (p. 63)

En síntesis, se puede afirmar que la pedagogía crítica y la metodología teatral son una praxis tangible para las prácticas artísticas y colectivas, pero además complementarias para generar procesos grupales desde el diálogo y la horizontalidad. La práctica de la Colectiva Magdalenas Puebla materializa estos principios metodológicos que se construyen de manera activa en su quehacer escénico. Aunque la práctica de estos procesos muestra sus propios desafíos en la construcción de la horizontalidad, muestra, a su vez, el crecimiento que se gesta a partir de estas propuestas y que ofrece una base elemental para la propuesta de intervención de esta investigación.

### **3.6 Hacia una pedagogía dialógica en el proyecto de intervención**

Para abordar algunas interrogantes del proyecto de intervención, referentes a cómo se materializa el diálogo en la escena teatral y la pertinencia de proponer una intervención por medio del teatro para

estudiantes que ya poseen herramientas escénicas, es necesario profundizar en los fundamentos teóricos del diálogo como una práctica transformadora.

Una de las aportaciones de Augusto Boal es el sentido dialógico que parte desde el cuerpo: las palabras son necesarias para el diálogo, pero debido a su polisemia, la mayor carga del significado original se pierde (Boal A. , 2012). Por lo que emisor y mensaje son un conjunto indissociable, y es a través del pensamiento sensible que puede comprenderse la carga interior que oculta la palabra y para esto propone “[...] buscar otras formas de comunicación que no sean solo simbólicas [la palabra], sino también sensoriales: comunicaciones estéticas” (Boal A. , 2012).

De este modo, aunque se han enunciado los distintos modos de violencia que se presentan en la práctica artística, la palabra *violencia* puede significar, de acuerdo con la experiencia individual, conceptos distintos. La enunciación de las violencias puede ser un tema de difícil abordaje. En tanto que para una persona la violencia se concibe desde actos específicos, para otra puede ser percibida desde prácticas completamente distintas. Debido a su polisemia es que Boal problematiza su uso como forma conclusiva para definir el mundo pues “[p]ara entender una palabra, la que sea, tenemos que conocer la historia del emisor [...]” (Boal A. , 2012). Por lo que el trabajo con esta metodología partirá desde un sentido dialógico, corporal y verbal.

Al proponer un trabajo con actores y actrices en formación surgen, naturalmente, algunas preguntas. Para trabajar una técnica ¿se necesita que las y los estudiantes hayan cursado previamente alguna preparación actoral avanzada o se encuentren en semestres finales de la carrera de actuación? La respuesta sería afirmativa si el objetivo del proyecto respondiera al currículo escolar y buscara también la multiplicación de las herramientas del Teatro de las Personas Oprimidas en comunidades externas al teatro.

Se ha enfatizado de manera continua que las herramientas que aporta la formación de teatro a las y los estudiantes son saberes necesarios que pueden ser aplicados para incentivar la participación en los entornos escolares con el fin de transformarlos, basándonos en la idea de que éstas posibilitan el diálogo que coadyuva a la implicación de cada persona, estudiante, en la toma de decisiones y en la conformación de sus espacios, ya que el diálogo solo es posible, según la perspectiva de Freire “[...] en áreas abiertas donde el hombre [y mujer] desarrolla[n] su sentido de participación en la vida común” (1985, p. 64).

La participación surge en tanto los conocimientos de las y los estudiantes se vinculan con su realidad social. Freire afirma que aquella enseñanza en la cual el aprendiz no aprehendió el conocimiento para reconstruirlo y ser aplicado es, en consecuencia, una enseñanza que carece de total validez porque no fue verdaderamente aprendida (2022, pp. 25-26). De esta manera, el entrecruzamiento de la visión de la pedagogía crítica, esencialmente el pensamiento de Freire, y la

aplicación práctica de la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas, permite la construcción de un espacio de aprendizaje que posibilite la aprehensión de las herramientas teatrales no únicamente como recursos actorales, sino como medios que pueden edificar comunidades estudiantiles empáticas si se ponen en función del fin colectivo y humano. La escuela se encarga de formar artistas profesionales, por eso queda en manos de las y los estudiantes la construcción de los procesos colectivos desde la parte solidaria.

Mencionado esto, la perspectiva del proyecto no se basa en enseñar métodos actorales a las y los estudiantes, sino en la multiplicación de las herramientas dialógicas que surgen en la práctica del Teatro de las Personas Oprimidas para reproducirse en los ambientes académicos de formación actoral, así como en comunidades externas a éstos, que sería un impacto a largo plazo que albergaría el proyecto. La importancia del Teatro de las Personas Oprimidas estriba en esa relación que el teatro convencional muchas veces no ofrece: el intercambio dialógico.

Augusto Boal introduce un planteamiento en la acción escénica: el y la espectadora no son más objeto, pasan a ser observadores/as activos/as, para convertirse en *espect-actor* (y *especta-actriz*) en donde adquieren ambas dimensiones: quien observa y quien participa; y es por medio de su participación que se observa a sí mismo/a, se analiza y transforma su proceder. Esta participación lo y la pone en el centro de los sucesos como protagonista y aprende en tanto interviene en la acción teatral porque “[...] muestra su acción y, al mismo tiempo, observa los efectos y consecuencias de ésta. juzga, reflexiona y piensa en tácticas y estrategias nuevas” (Boal A. , 2004).

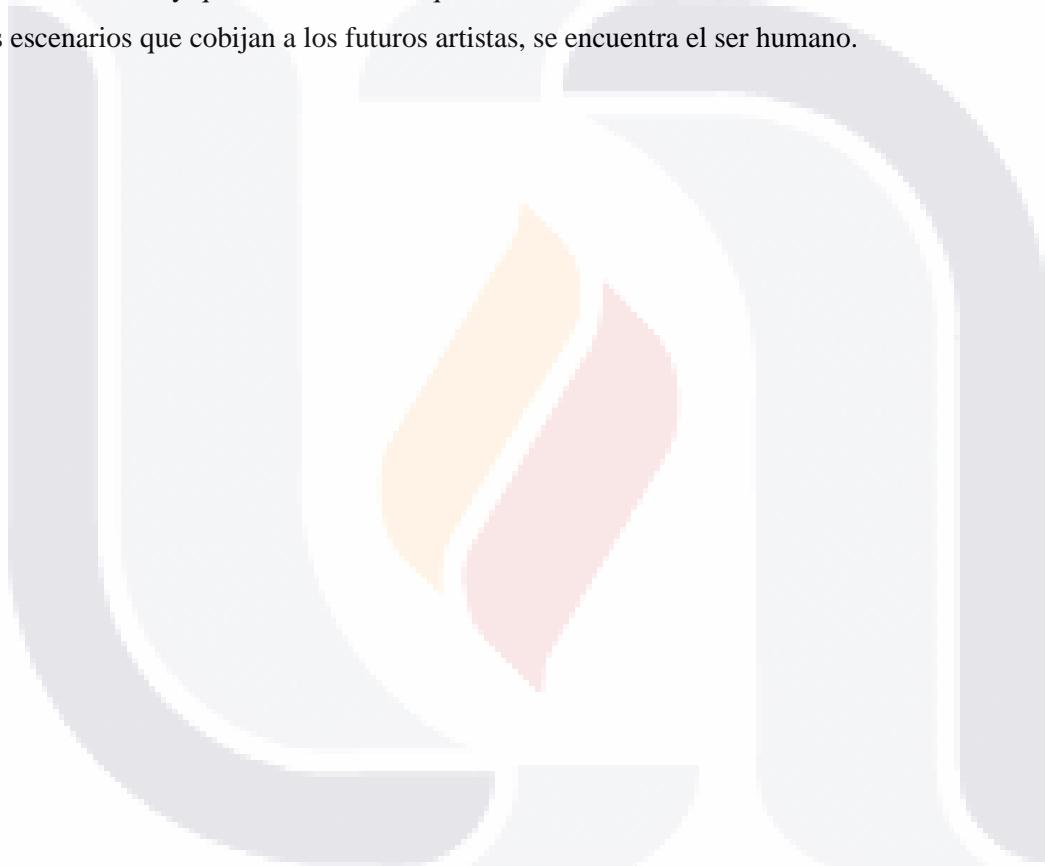
Ahora bien, el teatro en la formación profesional contiene un proceso formativo y una función social que se relaciona con el resto de la comunidad estudiantil, pero no son ni deberían ser funciones aisladas: el teatro es formativo y participativo. Formativo en tanto enseña las herramientas propias de su quehacer teatral y participativo al incentivar esa misma participación al interior de su propia comunidad para transformarla.

El Teatro de las Personas Oprimidas recupera la voz e historia de cada persona transformándolo/a en sujeto de acción. La escena se transforma en el terreno de ensayo en donde el y la protagonista pueden realizar su anhelo pues “[e]l deseo se hace cosa. El verbo se transforma en algo palpable” (Boal A. , 2004). Y aunque el objetivo de este proyecto no es erradicar la violencia en los espacios escénicos, tampoco la de enseñar técnicas actorales para un mejor desempeño en la escena teatral, sí se busca la implicación dialógica por medio de la escena.

Cabría cuestionar por qué se propone este proyecto de investigación para artistas. Para responder a esta pregunta sería necesario considerar que también hay que ceder a las y los estudiantes la oportunidad de escenificar sus experiencias, dialogar sobre lo que sucede en las aulas, pero más allá del diálogo, como propone Boal, encontrar soluciones. Por eso se propone el Teatro de las

Personas Oprimidas como alternativa para el diálogo y la acción puesto que el “[...] objetivo es humanizarlo restituyéndole su capacidad de acción. En la medida que recupere esta capacidad podrá hacerse responsable de su futuro y de sus condiciones de vida” (Hidalgo Pech, 2013, p. 58).

No hay que olvidar una de las cuestiones que se mencionaban en los apartados anteriores acerca de las violencias justificadas detrás de las prácticas artísticas y en donde parece que, cuidar de las relaciones o interesarnos por la colectividad parece no ser compatible con la práctica artística a menos de que sea una forma de intervención social, pues el teatro, usualmente, apuesta por el dominio de las herramientas expresivas sobre escena, pero no le interesa demasiado lo que suceda fuera de ella. Por lo tanto, hay que tener en mente que más allá del rol de estudiantes, fuera de la academia y de los escenarios que cobijan a los futuros artistas, se encuentra el ser humano.



## **Capítulo 4. Diseño metodológico: un enfoque mixto para el análisis de la violencia y la intervención pedagógica**

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, diversos/as autores/as han documentado la existencia de violencias como un fenómeno recurrente y, muchas veces normalizado, en diversos espacios educativos en México y en otras latitudes. Ante esta problemática, se busca generar una alternativa de intervención en los grupos universitarios de teatro promoviendo el diálogo como eje fundamental de intervención usando un lenguaje común de estos grupos: las técnicas teatrales.

El camino para llegar a este objetivo es, en primera instancia, identificar cuáles son las violencias concretas presentes en los espacios elegidos para que, con base en esta información, se elijan los contenidos y técnicas grupales de teatro un dialógico para implementar en el taller de intervención.

### **4.1 Investigación sobre las violencias en los espacios elegidos**

Para investigar la violencia en los procesos artísticos en las instituciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de las Artes se optó por una metodología mixta, con el objetivo de explorar y medir las percepciones y experiencias estudiantiles sobre las diversas formas de violencias presentes en la cotidianidad escolar. Osorio González y Castro Ricalde (2021) indican que “[l]a premisa central de los estudios mixtos radica en que la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo puede proporcionar una mejor comprensión de los problemas de investigación, que cualquiera de los dos enfoques por sí solos” (p. 73). Asimismo, el acercamiento a través de la integración de ambos enfoques permite un abordaje más amplio del fenómeno, pues los datos cuantitativos aportan una visión extensa y medible del fenómeno; en tanto los cualitativos, enriquecen el análisis al brindar la contextualización y significación de las experiencias que se estudian. La triangulación de los diferentes tipos de datos, favorecen y aportan al análisis y su validación (Sucari, Aza, Flores, & Ramos, 2023, p. 77).

Dicho esto, se plantea la realización de una investigación de nivel descriptivo para identificar y registrar la percepción estudiantil ante los problemas de violencia en las aulas y que ayude a identificar en esos hallazgos la temática que se abordará en el taller de intervención.

Para captar la información, se elaboró un cuestionario que se dispuso en versión impresa y electrónica. Originalmente se planteó una aplicación a toda la población de ambas licenciaturas, sin embargo, dada la disponibilidad de las instituciones y la población estudiantil, se aplicó en una selección de grupos de ambas instituciones, por lo que el levantamiento de este instrumento se convirtió en una encuesta de conveniencia no probabilística.

También se contempló la realización de entrevistas directas semiestructuradas, con objeto de profundizar en la temática de estudio. Para ello, se realizó una invitación abierta a los grupos para participar en estas. De este modo, también se consideró la utilización de una muestra no probabilística, ya que se privilegió el interés de los estudiantes en la participación de esta actividad, debido a lo sensible que resultaba la temática abordada.

Así pues, mediante el análisis de datos cuantitativos, recabados a través de la aplicación de un cuestionario con reactivos de escala tipo Likert, aplicado a estudiantes de ambas instituciones, y el análisis de la información obtenida de algunas entrevistas realizadas, se logró recabar datos para identificar y reconocer las violencias en los entornos educativos universitarios de formación profesional teatral en Aguascalientes.

#### **4.1.1. El proceso de aplicación de encuestas a la comunidad escolar universitaria**

La encuesta se diseñó como una herramienta inicial para identificar las percepciones sobre los conflictos que surgen en las interacciones entre compañeros/as y con el personal docente. Los hallazgos de la aplicación de este instrumento aportan elementos clave para la discusión teórica sobre las jerarquías y las dinámicas grupales en el entorno escolar, además de que también se empiezan a revelar, desde la propia voz del estudiantado, las diversas formas en que experimentan las agresiones que incluyen la devaluación de su persona, comentarios sobre su físico o el menosprecio de sus capacidades por parte de figuras docentes.

Es importante destacar que la encuesta permitió hacer una aproximación al impacto que estas situaciones tienen en la vida de las y los estudiantes y que afectan su proceso académico, su capacidad de concentración y su sentido de seguridad y bienestar emocional. Estos datos cuantitativos obtenidos, referentes a la frecuencia, prevalencia, tipos e impacto de las violencias identificadas teóricamente, sirvieron como base para una exploración cualitativa más profunda, la segunda fase que se llevó a cabo mediante entrevistas con estudiantes y egresados/as buscando profundizar en sus experiencias personales y comprender, con mayor detalle, las complejidades de estas vivencias en los espacios de formación teatral.

La aplicación de las encuestas se realizó a cuatro grupos de las instituciones objetivo, dos grupos por cada institución: 14 estudiantes de la Licenciatura en Teatro de la Universidad de las Artes y 18 estudiantes de la Licenciatura en Actuación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes dando un total de 32 estudiantes participantes.

Para la etapa de aplicación del cuestionario, inicialmente se consideró a los grupos de cuarto, sexto y octavo semestre, esto basado en el criterio de su trayectoria en la institución. Se descartó la aplicación a los segundos semestres, puesto que los grupos se encuentran en un proceso de adaptación y ajuste al entorno escolar, a las dinámicas relaciones y a sus intereses personales en la carrera, por

lo que se considera que todavía no hay una cohesión sólida en el grupo ni una percepción clara de las violencias que surgen en los procesos académicos.

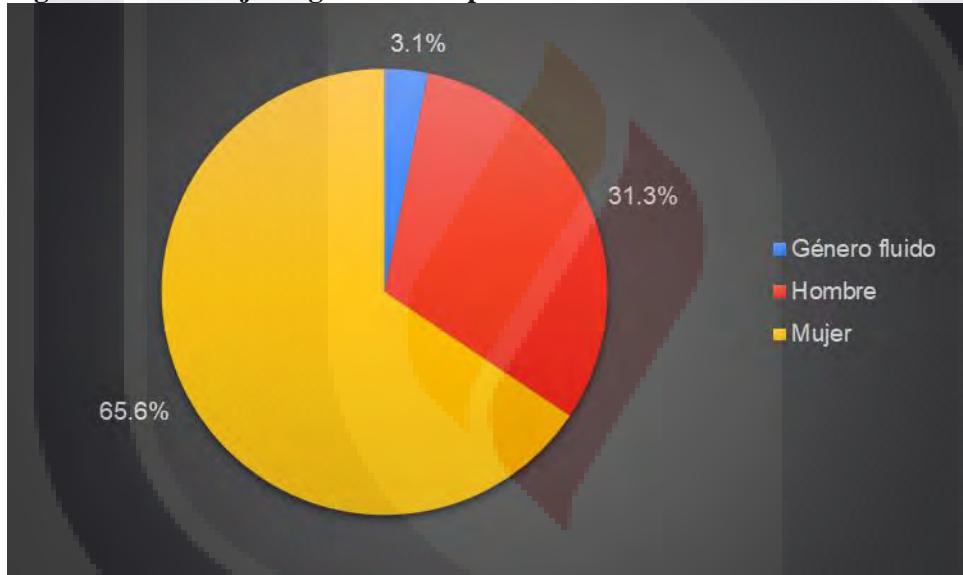
En total se realizaron 32 cuestionarios los cuales se aplicaron por dos medios: un link en Google Forms y otro en formato físico. El cuestionario constó de un total de 29 reactivos con bloques de respuesta tipo Likert y algunas preguntas abiertas.

#### **4.1.1.1 Resultados clave de la encuesta a estudiantes**

Para tener un acercamiento a la violencia que se manifiesta en las escuelas de teatro a nivel a licenciatura en Aguascalientes, se emprendió con la aplicación de la encuesta.

De la población encuestada 21 son mujeres, 10 hombres y una persona que se identifica como género fluido, como se presenta a continuación:

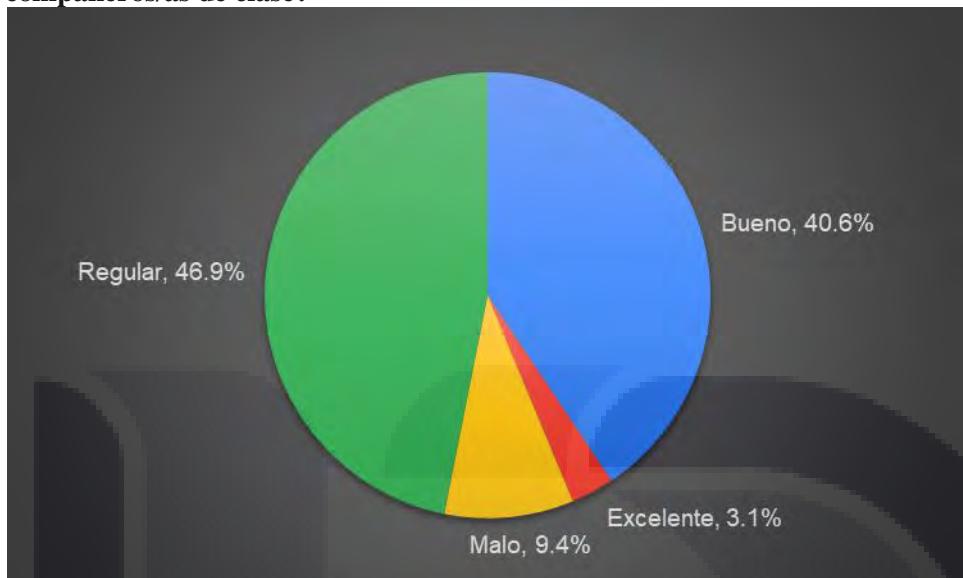
**Figura 1. Porcentaje de género de la población estudiantil encuestada**



**Fuente:** Elaboración propia.

En la siguiente gráfica, la información revela que la violencia se presenta en los diferentes contextos en los que se relacionan las y los integrantes de los grupos participantes en el estudio. La percepción estudiantil del ambiente relacional que existe al interior del grupo resulta significativa y un elemento que puede actuar como un ‘caldo de cultivo’ para el surgimiento de relaciones de violencia:

**Figura 2. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus compañeros/as de clase?**



**Fuente:** Elaboración propia.

Como se muestra en la siguiente tabla, es importante observar que los resultados revelan las diferencias de percepción del ambiente escolar entre géneros. Mientras que el 10% de los hombres lo consideró como excelente, el 50% lo etiquetaron como bueno y 40% como regular, ninguno la manifestó como malo. Sin embargo, en el caso de las mujeres ninguna lo calificó como excelente, el 38.1% lo declaró como bueno, el 52.4% como regular y el 9.5% manifestó que es malo, agregando en esta última respuesta a la persona identificada como de género fluido.

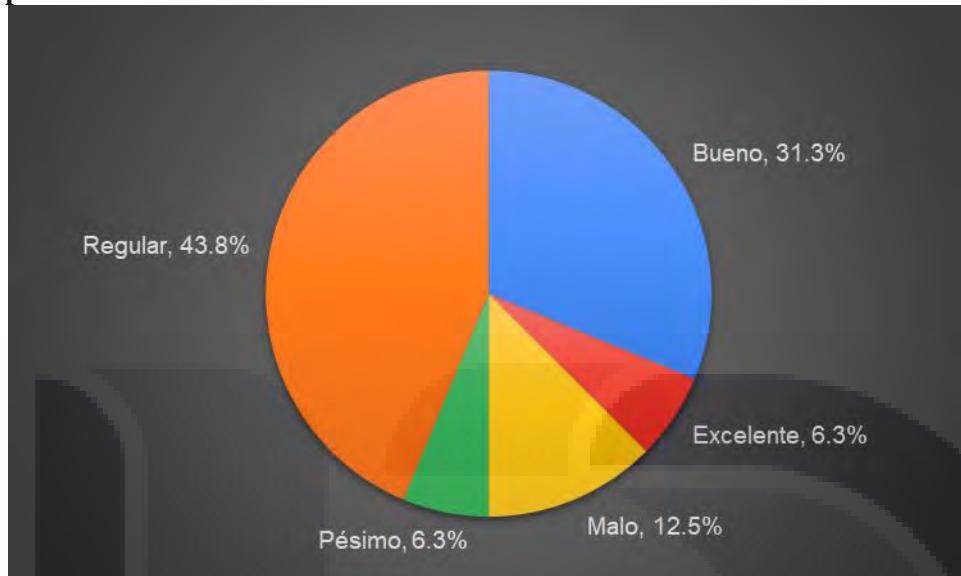
**Cuadro 1. Distribución porcentual de: ¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus compañeros/as de clase?**

| Escala        | Género        |                     |        |        |              |        |        |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|--------|--------------|--------|--------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |        | Total Hombre | Mujer  |        | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART   |              | UAA    | UART   |             |               |  |
| Excelente     | 0.0%          | 0.0%                | 14.3%  | 0.0%   | 10.0%        | 0.0%   | 0.0%   | 0.0%        | 3.1%          |  |
| Bueno         | 0.0%          | 0.0%                | 42.9%  | 66.7%  | 50.0%        | 30.0%  | 45.5%  | 38.1%       | 40.6%         |  |
| Regular       | 0.0%          | 0.0%                | 42.9%  | 33.3%  | 40.0%        | 60.0%  | 45.5%  | 52.4%       | 46.9%         |  |
| Malo          | 100.0%        | 100.0%              | 0.0%   | 0.0%   | 0.0%         | 10.0%  | 9.1%   | 9.5%        | 9.4%          |  |
| Total general | 100.0%        | 100.0%              | 100.0% | 100.0% | 100.0%       | 100.0% | 100.0% | 100.0%      | 100.0%        |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto a la percepción del ambiente del trabajo grupal, la distribución porcentual de las respuestas de las personas encuestadas es la siguiente:

**Figura 3. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo?**



**Fuente:** Elaboración propia.

En esta pregunta se puede apreciar una percepción similar en los extremos de las respuestas, igual proporción de las personas encuestadas (6.3%) opinan que el ambiente es excelente o pésimo, siguiendo en valor ascendente, el 12.5% que opina que es malo, 31.3% lo percibe como bueno y el porcentaje mayor que es el 43.8% lo describe como regular.

Al igual que en la pregunta anterior, hay variaciones en las respuestas en función del género del respondiente:

**Cuadro 2. Distribución porcentual de: ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo?**

| Escala        | Género        |                     |        |      |              |       |      | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |               |  |
| Excelente     | 0%            | 0%                  | 29%    | 0%   | 20%          | 0%    | 0%   | 0% 6%         |  |
| Bueno         | 0%            | 0%                  | 29%    | 33%  | 30%          | 60%   | 9%   | 33% 31%       |  |
| Malo          | 0%            | 0%                  | 0%     | 33%  | 10%          | 10%   | 18%  | 14% 13%       |  |
| Regular       | 0%            | 0%                  | 43%    | 33%  | 40%          | 30%   | 64%  | 48% 44%       |  |
| Pésimo        | 100%          | 100%                | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 9%   | 5% 6%         |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100% 100%     |  |

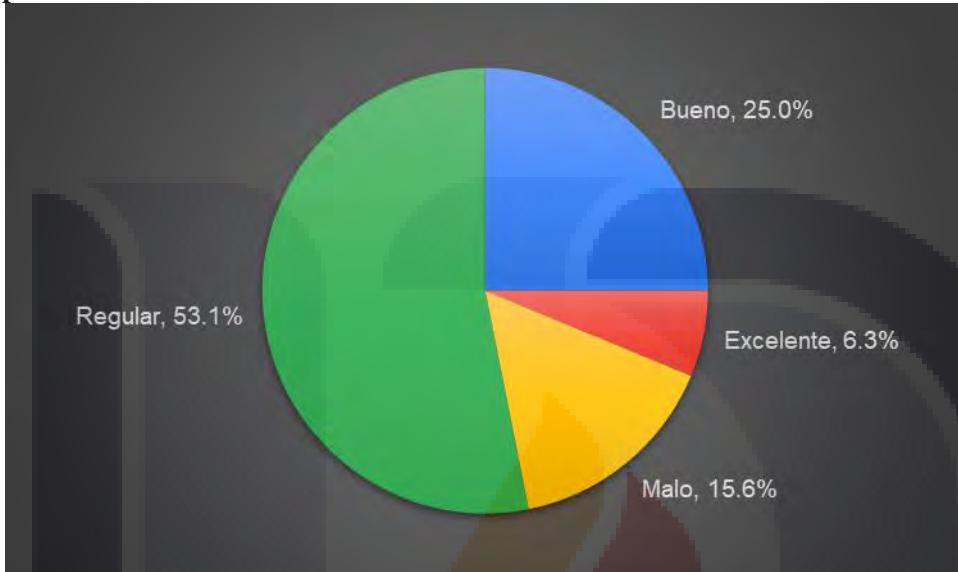
**Fuente:** Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, el segmento que percibe al ambiente como excelente corresponde al sexo masculino y quienes perciben el ambiente como pésimo son las mujeres y la

persona del género fluido. Por lo que, en esta línea de análisis, hay una experiencia diferente según el género de la persona.

En cuanto a la integración del grupo, la percepción general es la siguiente:

**Figura 4. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo?**



**Fuente:** Elaboración propia.

Otra vez se percibe una variación en esta percepción de acuerdo con el género, según lo muestra la tabla:

**Cuadro 3. Distribución porcentual de: ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo?**

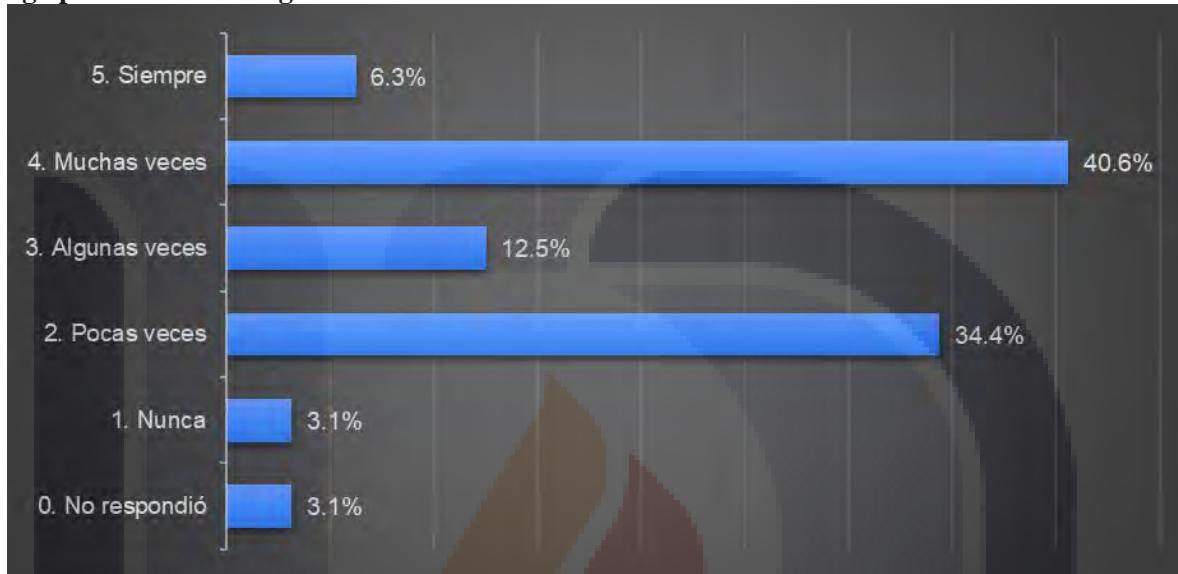
| Escala        | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Excelente     | 0%            | 0%                  | 29%    | 0%   | 20%          | 0%    | 0%   | 0%          | 6%            |  |
| Bueno         | 0%            | 0%                  | 14%    | 33%  | 20%          | 30%   | 27%  | 29%         | 25%           |  |
| Regular       | 100%          | 100%                | 57%    | 67%  | 60%          | 50%   | 45%  | 48%         | 53%           |  |
| Malo          | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 20%   | 27%  | 24%         | 16%           |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

De este modo, el mal nivel de integración es percibido sólo por las mujeres, lo que constituye el 24% del total de sus opiniones, en contraparte con el nivel excelente sólo por los hombres que representan el 20 % del total de su opinión. Aunque la mayor parte de los encuestados (53%) perciben este aspecto como regular y el 25% como bueno, con mayor influencia femenina en esta opinión.

Por otra parte, cuando surgen conflictos interpersonales en el grupo que afectan el trabajo, el uso del diálogo para buscar soluciones sí es utilizado en los grupos, pero no en la totalidad de veces. El diálogo se utiliza, de la siguiente forma:

**Figura 5. Porcentaje de respuesta de: Cuando surge algún desacuerdo en tu grupo ¿se dialoga para encontrar alguna solución?**



Fuente: Elaboración propia.

La distribución de la respuesta según género y escuela de procedencia nuevamente ilustra la visión optimista de los hombres en cuanto al uso frecuente del diálogo para la resolución de conflictos.

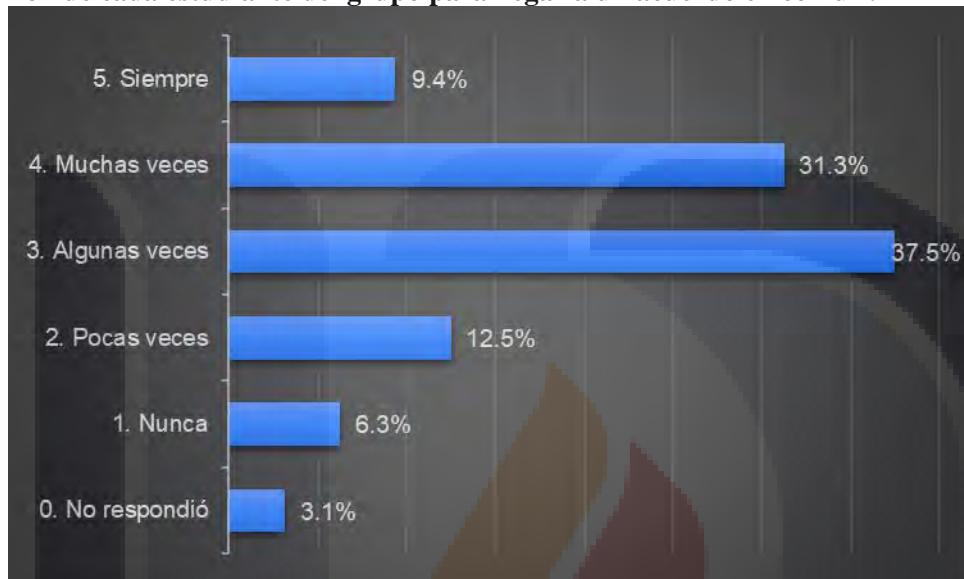
**Cuadro 4. Distribución porcentual de: Cuando surge algún desacuerdo en tu grupo ¿se dialoga para encontrar alguna solución?**

| Frecuencia    | Género        |                     |        |      |              |       |      | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |               |  |
| Siempre       | 0%            | 0%                  | 29%    | 0%   | 20%          | 0%    | 0%   | 0% 6%         |  |
| Muchas veces  | 0%            | 0%                  | 29%    | 100% | 50%          | 30%   | 45%  | 38% 41%       |  |
| Algunas veces | 100%          | 100%                | 0%     | 0%   | 0%           | 10%   | 18%  | 14% 13%       |  |
| Pocas veces   | 0%            | 0%                  | 43%    | 0%   | 30%          | 50%   | 27%  | 38% 34%       |  |
| Nunca         | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 9%   | 5% 3%         |  |
| No respondió  | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 10%   | 0%   | 5% 3%         |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100% 100%     |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

En cuanto al ejercicio democrático en el grupo, en el sentido de la consideración de la opinión de los integrantes del grupo en la toma de decisiones, las opiniones son:

**Figura 6. Porcentaje de respuesta de: Previo a la toma de decisiones, ¿se considera la opinión de cada estudiante del grupo para llegar a un acuerdo en común?**



**Fuente:** Elaboración propia.

La respuesta acumulada nunca, pocas y algunas veces, suma el 56.3%, por lo que la discusión participativa no es el fuerte en los grupos consultados.

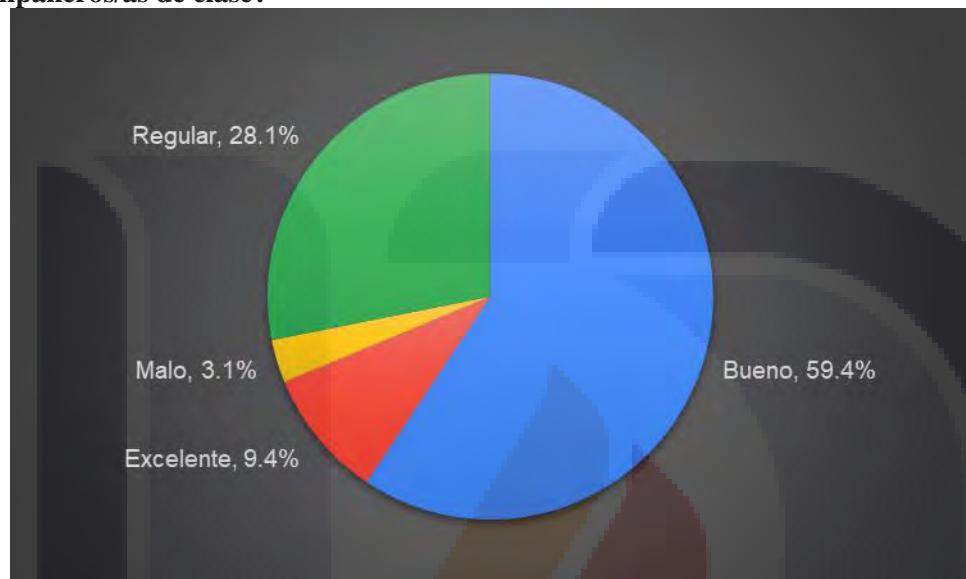
**Cuadro 5. Distribución porcentual de: Previo a la toma de decisiones, ¿se considera la opinión de cada estudiante del grupo para llegar a un acuerdo en común?**

| Frecuencia    | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Siempre       | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 20%   | 0%   | 10%         | 9%            |  |
| Muchas veces  | 0%            | 0%                  | 29%    | 33%  | 30%          | 30%   | 36%  | 33%         | 31%           |  |
| Algunas veces | 100%          | 100%                | 43%    | 33%  | 40%          | 40%   | 27%  | 33%         | 38%           |  |
| Pocas veces   | 0%            | 0%                  | 14%    | 33%  | 20%          | 0%    | 18%  | 10%         | 13%           |  |
| Nunca         | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 18%  | 10%         | 6%            |  |
| No respondió  | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 10%   | 0%   | 5%          | 3%            |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

La relación que tienen cada encuestado/a con el resto de las y los integrantes de su grupo se describe de la siguiente manera:

**Figura 7. Porcentaje de respuesta de: ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus compañeros/as de clase?**



**Fuente:** Elaboración propia.

En cifras, la información se distribuye de la siguiente forma.

**Cuadro 6. Distribución porcentual de: ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus compañeros/as de clase?**

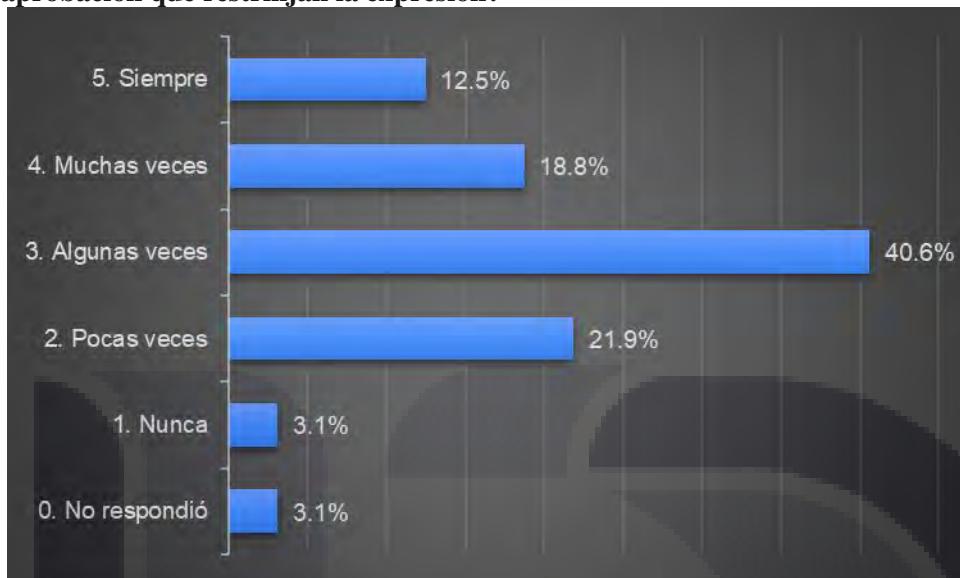
| Relación      | Género        |                     |        |      |              |       |      | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |               |  |
| Excelente     | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 0%    | 18%  | 10%           |  |
| Bueno         | 0%            | 0%                  | 57%    | 100% | 70%          | 50%   | 64%  | 57%           |  |
| Regular       | 100%          | 100%                | 29%    | 0%   | 20%          | 40%   | 18%  | 29%           |  |
| Malo          | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 10%   | 0%   | 5%            |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

La distribución de opinión es casi pareja en los diferentes géneros, aunque los hombres suelen calificar con mayor frecuencia las relaciones como buenas en un 13% más que las mujeres.

En cuanto a la manifestación de actitudes que afecten la comunicación en los grupos, la percepción es la siguiente:

**Figura 8. Porcentaje de respuesta de: ¿Se perciben actitudes, comentarios o gestos de desaprobación que restrinjan la expresión?**



Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente la percepción de los hombres es menor en la parte de pocas veces. Si sumamos esto a la respuesta de algunas veces, da un 80% de percepción baja de problemática en este rubro.

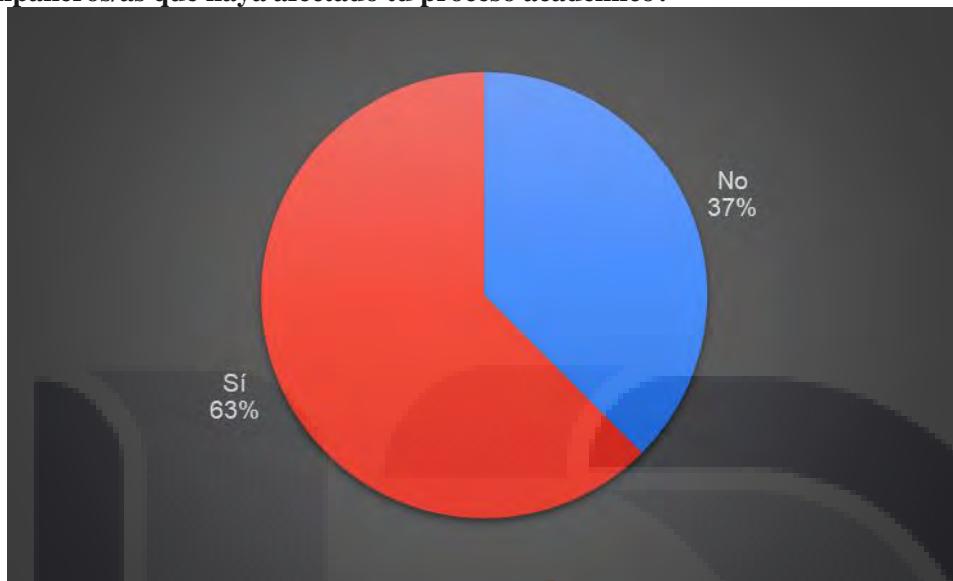
**Cuadro 7. Distribución porcentual de: ¿Se perciben actitudes, comentarios o gestos de desaprobación que restrinjan la expresión?**

| Frecuencia    | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Siempre       | 100%          | 100%                | 0%     | 33%  | 10%          | 11%   | 9%   | 10%         | 13%           |  |
| Muchas veces  | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 11%   | 36%  | 25%         | 19%           |  |
| Algunas veces | 0%            | 0%                  | 43%    | 33%  | 40%          | 56%   | 36%  | 45%         | 42%           |  |
| Pocas veces   | 0%            | 0%                  | 43%    | 33%  | 40%          | 11%   | 18%  | 15%         | 23%           |  |
| Nunca         | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 11%   | 0%   | 5%          | 3%            |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente gráfica, el 62.5% de las personas encuestadas manifestaron haber tenido algún conflicto con algún integrante de su grupo de pares.

**Figura 9. Porcentaje de respuesta de: ¿Has tenido algún conflicto con alguno de tus compañeros/as que haya afectado tu proceso académico?**



**Fuente:** Elaboración propia.

Aquí, los hombres y la persona identificada como género fluido manifestaron en mayor porcentaje haber tenido algún conflicto, respecto al 42.9% de las mujeres.

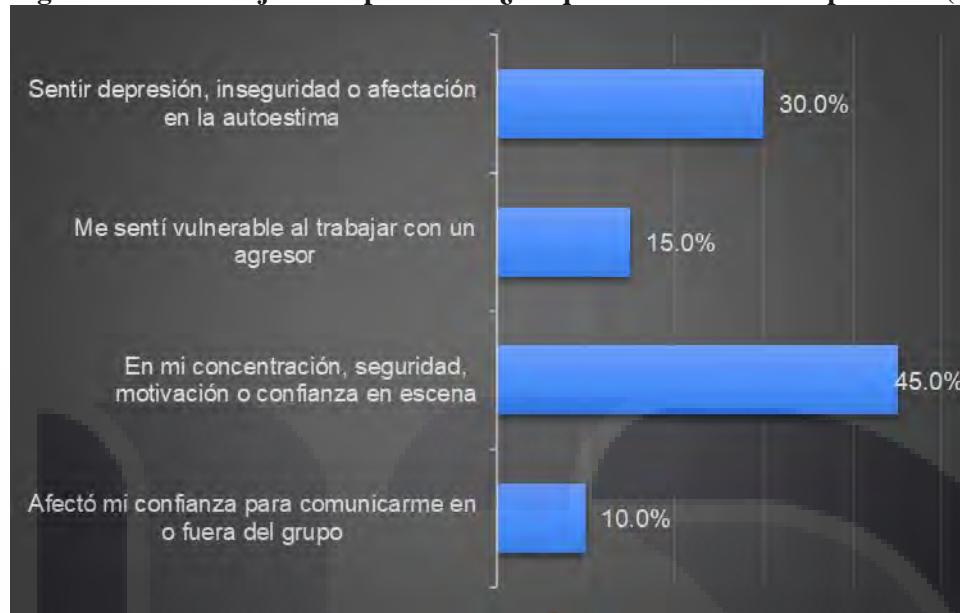
**Cuadro 8. Distribución porcentual de: ¿Has tenido algún conflicto con alguno de tus compañeros/as que haya afectado tu proceso académico?**

| Conflictos con compañeros | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|                           | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|                           |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| No                        | 0%            | 0%                  | 14%    | 67%  | 30%          | 30%   | 55%  | 43%         | 38%           |  |
| Sí                        | 100%          | 100%                | 86%    | 33%  | 70%          | 70%   | 45%  | 57%         | 63%           |  |
| Total general             | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

La manera en que afectó este conflicto a las y los estudiantes observados, fue la siguiente:

**Figura 10. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (1)**



**Fuente:** Elaboración propia.

Se puede apreciar el impacto de estas formas de la violencia. En general, la mayor afectación se dio en la concentración, seguridad, motivación o confianza en escena; en las mujeres fue más claro el porcentaje de esta percepción, pues el porcentaje pasó del 45 % general al 58.3 en este género, resaltando el 100% de los casos femeninos de la Universidad de las Artes. La siguiente afectación, el sentir depresión, inseguridad o afectación en la autoestima por estos conflictos, tuvo un 30% de ocurrencia general, con una manifestación de género casi equilibrada (agregando el caso de la persona autoidentificada de género fluido), aunque esta respuesta no se presentó en las mujeres de la universidad antes mencionada.

**Cuadro 9. Distribución porcentual de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (1)**

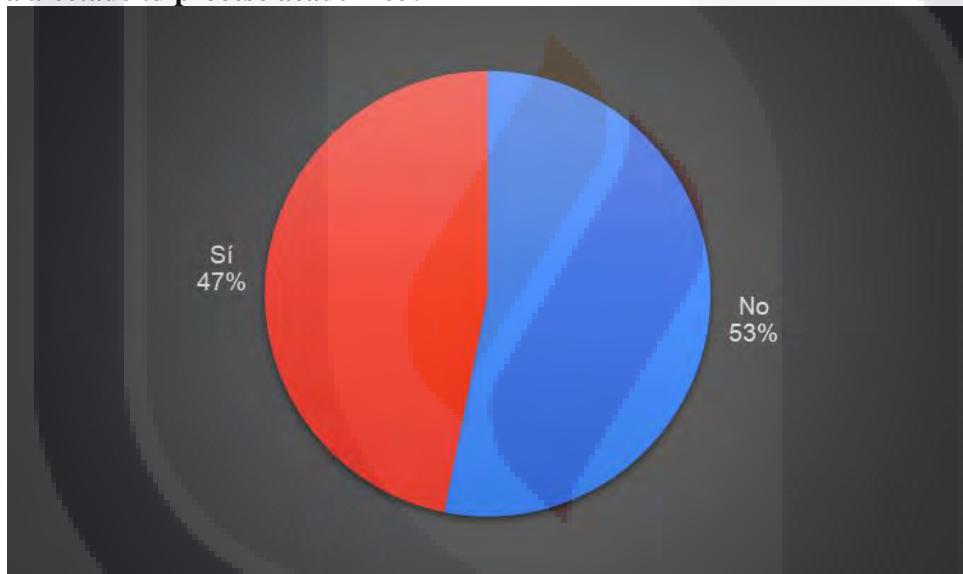
| Impacto  | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|--|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|  | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|  |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Afectó mi confianza para comunicarme en o fuera del grupo        | 0%            | 0%                  | 17%    | 0%   | 14%          | 14%   | 0%   | 8%          | 10%           |  |
| En mi concentración, seguridad, motivación o confianza en escena | 0%            | 0%                  | 17%    | 100% | 29%          | 29%   | 100% | 58%         | 45%           |  |
| Me sentí vulnerable al trabajar con un agresor                   | 0%            | 0%                  | 33%    | 0%   | 29%          | 14%   | 0%   | 8%          | 15%           |  |
| Sentir depresión, inseguridad o afectación en la autoestima      | 100%          | 100%                | 33%    | 0%   | 29%          | 43%   | 0%   | 25%         | 30%           |  |

| Impacto       | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se podrá apreciar en el apartado de los resultados de las entrevistas, en cuanto los conflictos escalan a un mayor nivel de las relaciones entre pares, es decir, se involucra a una persona con un poder formal como el de las y los profesores, la violencia, cuando se presenta, adquiere matices más complejos. En este sentido, en cuanto a los conflictos con los docentes, casi la mitad de los alumnos manifestó haber tenido algún conflicto con alguno de ellos.

**Figura 11. Porcentaje de respuesta de: ¿Has tenido algún conflicto con algún docente que haya afectado tu proceso académico?**



**Fuente:** Elaboración propia.

El mayor porcentaje de los conflictos se ha presentado con mujeres estudiantes, en donde casi 6 de cada 10 de las mujeres comentan que lo han tenido, contra el 42.8% de los hombres.

**Cuadro 10. Distribución porcentual de: ¿Has tenido algún conflicto con algún docente que haya afectado tu proceso académico?**

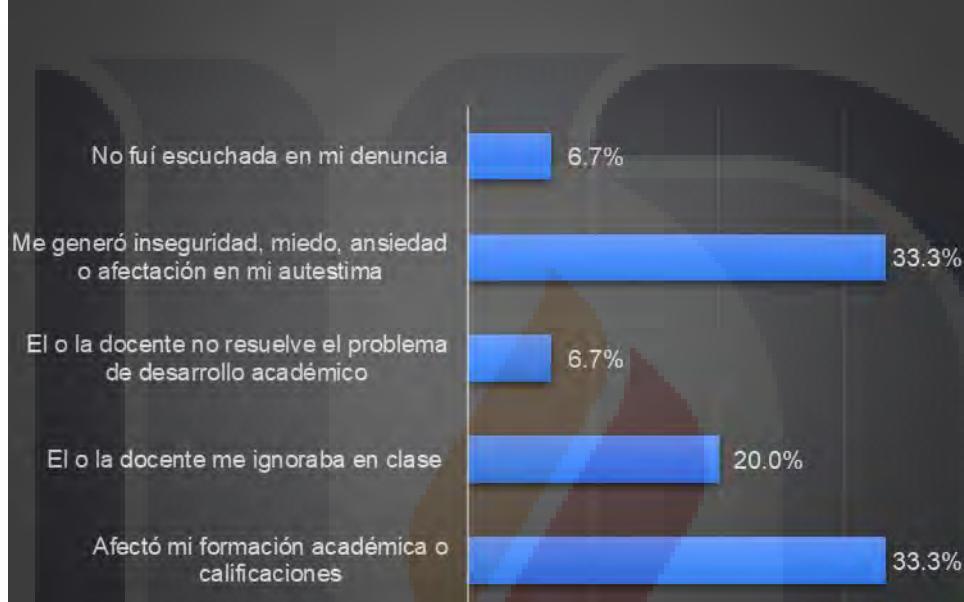
| Conflictos con docente(s) | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|                           | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|                           |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| No                        | 100%          | 100%                | 86%    | 33%  | 70%          | 40%   | 45%  | 43%         | 53%           |  |
| Sí                        | 0%            | 0%                  | 14%    | 67%  | 30%          | 60%   | 55%  | 57%         | 47%           |  |

| Conflictos con docente(s) | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|                           | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|                           |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Total general             | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

Fuente: Elaboración propia.

La lista de las afectaciones a las personas que tuvieron conflicto con docentes es la siguiente:

**Figura 12. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (2)**



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la mayor afectación de estos conflictos en los hombres es la generación de inseguridad, miedo, ansiedad o afectación en la autoestima y en las mujeres en la afectación en su formación académica o calificaciones según en 41.7% de las respuestas.

**Cuadro 11. Distribución porcentual de: ¿De qué manera afectó tu proceso? (2) 11**

| Impacto  | Género |      |              |       |      |             | Total general |  |
|--|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|  | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|  | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Afectó mi formación académica o calificaciones                       | 0%     | 0%   | 0%           | 33%   | 50%  | 42%         | 33%           |  |
| Me generó inseguridad, miedo, ansiedad o afectación en mi autoestima | 0%     | 100% | 67%          | 33%   | 17%  | 25%         | 33%           |  |
| El o la docente me ignoraba en clase                                 | 100%   | 0%   | 33%          | 17%   | 17%  | 17%         | 20%           |  |

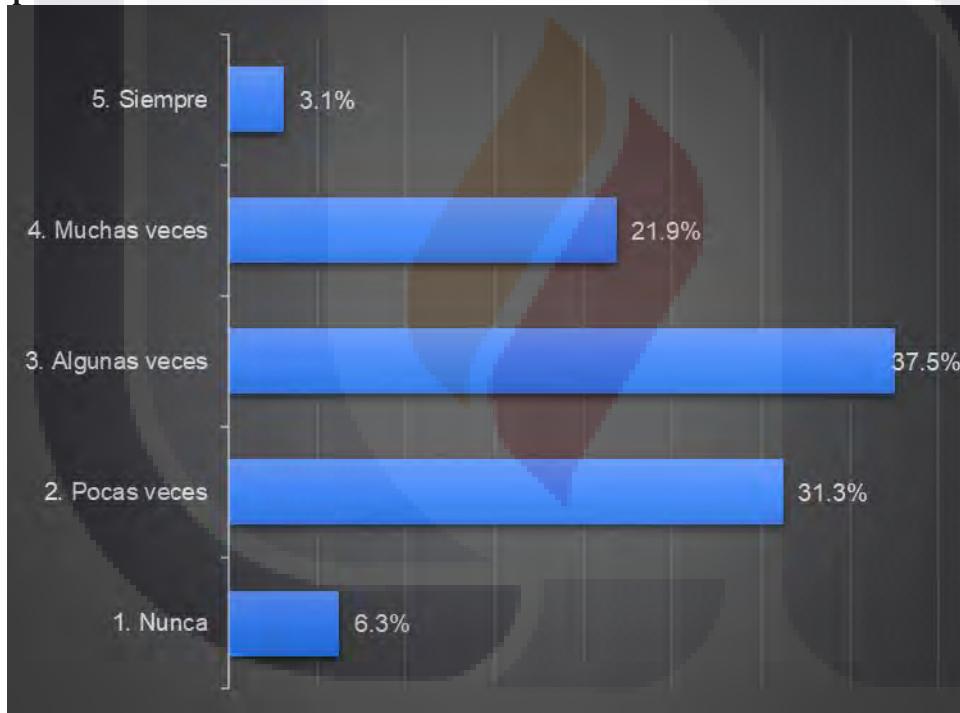
| Impacto   | Género |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|   | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|   | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| El o la docente no resuelve el problema de desarrollo académico | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 17%  | 8%          | 7%            |  |
| No fuí escuchada en mi denuncia                                 | 0%     | 0%   | 0%           | 17%   | 0%   | 8%          | 7%            |  |
| Total general   | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

Fuente: Elaboración propia.

Es importante ahora abordar el tema de la observación de conductas violentas entre compañeros/as, ya que complementa el de la percepción de esta hacia uno/a mismo/a.

En este sentido, solamente el 6.3% de estudiantes reportan no haber detectado esta violencia:

**Figura 13. Porcentaje de respuesta de: ¿Has presenciado conductas de agresión de compañeros/as hacia otros estudiantes?**



Fuente: Elaboración propia.

La suma de siempre y muchas veces es mayor en los hombres que en las mujeres, pues ellos detectan con mayor frecuencia este tipo de agresión entre compañeros:

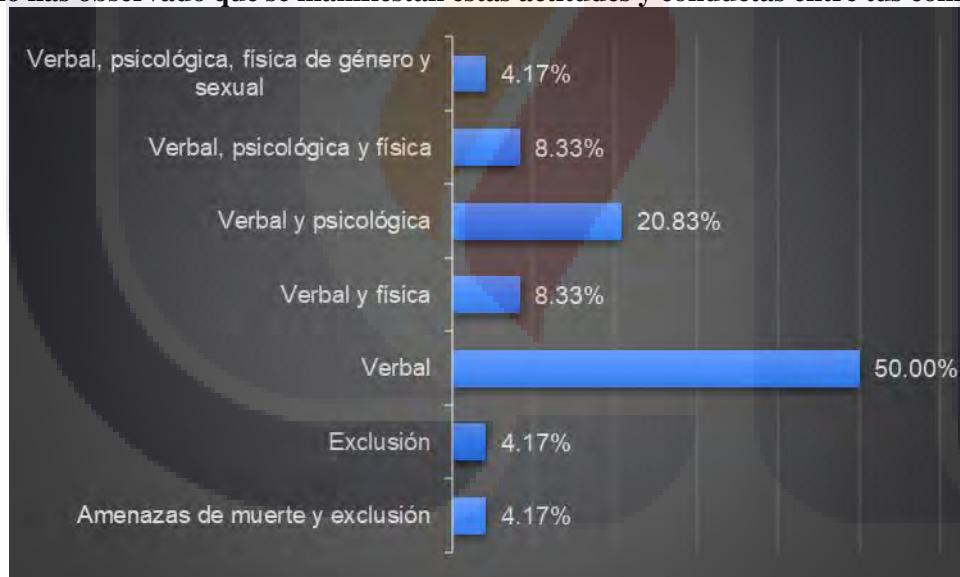
**Cuadro 12. Distribución porcentual de: ¿Has presenciado conductas de agresión de compañeros/as hacia otros estudiantes?**

| Frecuencia    | Género        |                     |        |      |              |       |      |      | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      |      |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |      |               |  |
| Siempre       | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 10%   | 0%   | 5%   | 3%            |  |
| Muchas veces  | 0%            | 0%                  | 29%    | 33%  | 30%          | 10%   | 27%  | 19%  | 22%           |  |
| Algunas veces | 0%            | 0%                  | 29%    | 0%   | 20%          | 50%   | 45%  | 48%  | 38%           |  |
| Pocas veces   | 100%          | 100%                | 29%    | 67%  | 40%          | 30%   | 18%  | 24%  | 31%           |  |
| Nunca         | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 0%    | 9%   | 5%   | 6%            |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100% | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

La agresión verbal es la que se presenta con mayor frecuencia, seguida de diversas variaciones de estas:

**Figura 14. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas entre tus compañeros/as?**



**Fuente:** Elaboración propia.

Aunque en el detalle de las formas de violencia, las amenazas de muerte y exclusión y la combinación de violencia verbal, psicológica, física, de género y sexual representan un bajo porcentaje, es importante observar este aspecto, dado que las agresiones se presentan en una misma escuela.

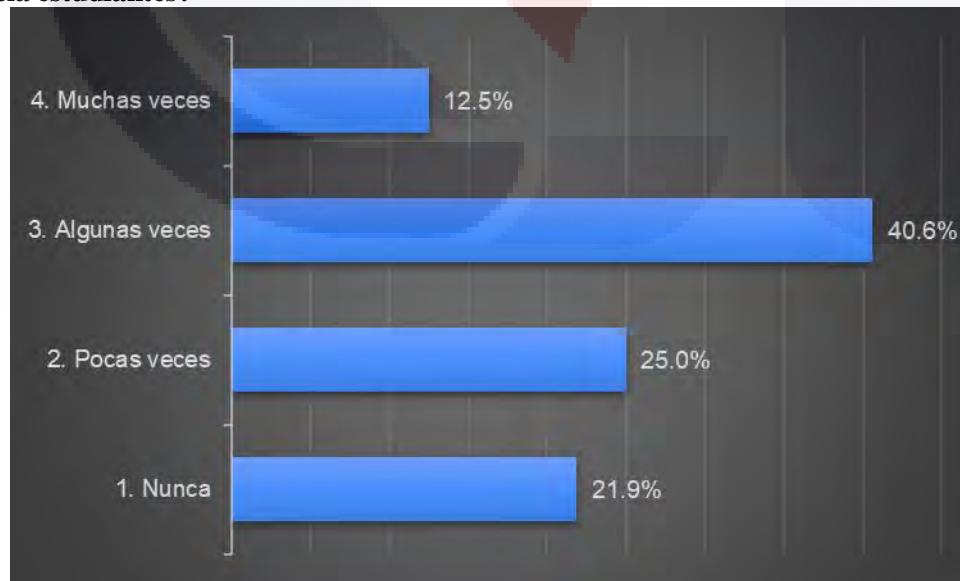
**Cuadro 13. Distribución porcentual de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas entre tus compañeros/as?**

| Tipo de agresión                               | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|--|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|  | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|  |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Verbal   | 0%            | 0%                  | 67%    | 100% | 78%          | 40%   | 25%  | 36%         | 50%           |  |
| Verbal y psicológica                           | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 30%   | 50%  | 36%         | 21%           |  |
| Verbal y física                                | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 20%   | 0%   | 14%         | 8%            |  |
| Verbal, psicológica y física                   | 0%            | 0%                  | 17%    | 0%   | 11%          | 10%   | 0%   | 7%          | 8%            |  |
| Amenazas de muerte y exclusión                 | 100%          | 100%                | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 0%   | 0%          | 4%            |  |
| Exclusión                                      | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 25%  | 7%          | 4%            |  |
| Verbal, psicológica, física de género y sexual | 0%            | 0%                  | 17%    | 0%   | 11%          | 0%    | 0%   | 0%          | 4%            |  |
| Total general                                  | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente: Elaboración propia.**

En cuanto a la observación de agresiones de docentes hacia estudiantes, lo detectado por la encuesta es lo siguiente:

**Figura 15. Porcentaje de respuesta de: ¿Has presenciado conductas de agresión de docentes hacia estudiantes?**



**Fuente:** Elaboración propia.

Esta percepción es mayor, aquí se percibe la agresión en un 78.1% de los casos, en la gradación ofrecida en la pregunta.

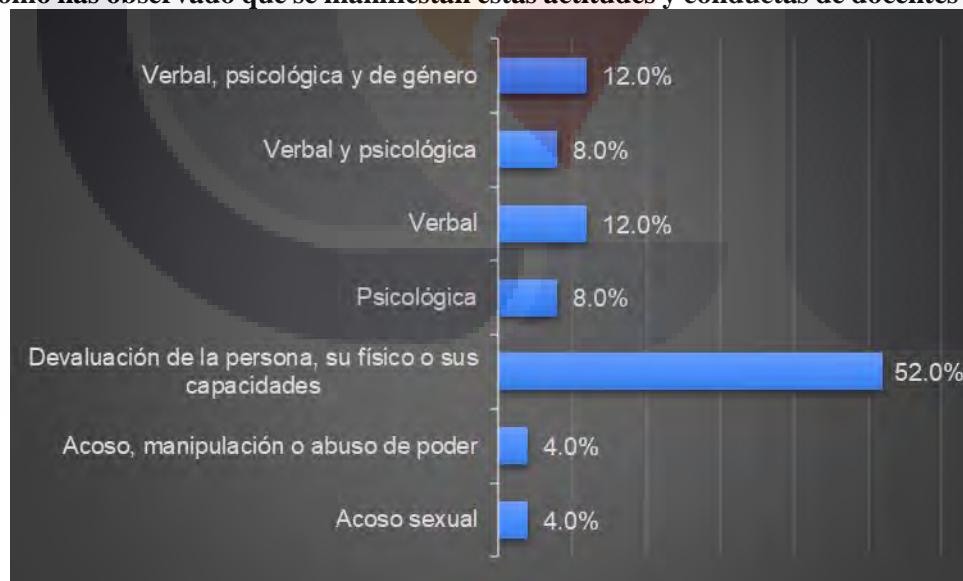
**Cuadro 14. Distribución porcentual de: ¿Has presenciado conductas de agresión de docentes hacia estudiantes?**

| Frecuencia    | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|---------------|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|               | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|               |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Muchas veces  | 0%            | 0%                  | 0%     | 33%  | 10%          | 0%    | 27%  | 14%         | 13%           |  |
| Algunas veces | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 40%   | 73%  | 57%         | 41%           |  |
| Pocas veces   | 100%          | 100%                | 29%    | 67%  | 40%          | 30%   | 0%   | 14%         | 25%           |  |
| Nunca         | 0%            | 0%                  | 57%    | 0%   | 40%          | 30%   | 0%   | 14%         | 22%           |  |
| Total general | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

Las formas de expresión de este tipo de violencia parecen ser más sutiles que la que se presenta entre pares:

**Figura 16. Porcentaje de respuesta de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas de docentes a estudiantes?**



**Fuente:** Elaboración propia.

La principal forma de agresión percibida es la devaluación de la persona, su físico o sus capacidades desde el comentario docente, resaltando esta percepción en el género fluido con un 100%,

en los hombres con el 66.7% y en las mujeres con un 44.4%. Además, predominan una combinación de agresiones verbales con agresiones psicológicas y de género.

**Cuadro 15. Distribución porcentual de: ¿De qué manera se han presentado estas agresiones y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas de docentes a estudiantes?**

| Tipo de agresión                                       | Género        |                     |        |      |              |       |      |             | Total general |  |
|--|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|-------------|---------------|--|
|  | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      | Total Mujer |               |  |
|  |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |             |               |  |
| Devaluación de la persona, su físico o sus capacidades | 100%          | 100%                | 67%    | 67%  | 67%          | 43%   | 45%  | 44%         | 52%           |  |
| Verbal   | 0%            | 0%                  | 0%     | 33%  | 17%          | 14%   | 9%   | 11%         | 12%           |  |
| Verbal, psicológica y de género                        | 0%            | 0%                  | 33%    | 0%   | 17%          | 0%    | 18%  | 11%         | 12%           |  |
| Verbal y psicológica                                   | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 18%  | 11%         | 8%            |  |
| Psicológica  | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 14%   | 9%   | 11%         | 8%            |  |
| Acoso sexual   | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 14%   | 0%   | 6%          | 4%            |  |
| Acoso, manipulación o abuso de poder                   | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 14%   | 0%   | 6%          | 4%            |  |
| Total general  | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%        | 100%          |  |

**Fuente: Elaboración propia.**

Finalmente, la actuación del grupo frente al surgimiento de la problemática aquí revisada, así se muestra:

**Figura 17. Porcentaje de respuesta de: ¿Cuál suele ser la respuesta general del grupo ante los problemas antes mencionados en este cuestionario?**



Fuente: Elaboración propia.

Aunque se muestran indicios de la participación grupal para atender esta problemática, nuevamente podemos apreciar diferencias en la apreciación por género.

**Cuadro 16. Distribución porcentual de: ¿Cuál suele ser la respuesta general del grupo ante los problemas antes mencionados en este cuestionario?**

| Respuesta del grupo   | Género        |                     |        |      |              |       |      | Total general |  |
|---|---------------|---------------------|--------|------|--------------|-------|------|---------------|--|
|   | Género fluido | Total Género fluido | Hombre |      | Total Hombre | Mujer |      |               |  |
|   |               |                     | UAA    | UART |              | UAA   | UART |               |  |
| Se comenta en el grupo pero no se escala con la autoridad         | 0%            | 0%                  | 14%    | 33%  | 20%          | 50%   | 36%  | 43%           |  |
| Se comenta con tutor o docente y se escala con la autoridad       | 100%          | 100%                | 29%    | 33%  | 30%          | 10%   | 45%  | 29%           |  |
| Se comenta con tutor o docente pero no se escala con la autoridad | 0%            | 0%                  | 29%    | 33%  | 30%          | 20%   | 9%   | 14%           |  |
| Se busca una mediación externa                                    | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 10%   | 0%   | 5%            |  |
| Se ignora los problemas o casi no se atienden                     | 0%            | 0%                  | 14%    | 0%   | 10%          | 10%   | 0%   | 5%            |  |
| Depende de cada situación   | 0%            | 0%                  | 0%     | 0%   | 0%           | 0%    | 9%   | 5%            |  |
| Total general   | 100%          | 100%                | 100%   | 100% | 100%         | 100%  | 100% | 100%          |  |

### **Fuente: Elaboración propia.**

Los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes de la UAA y la UART confirman la presencia de diversas formas de violencia en las aulas. Estos hallazgos evidencian los conceptos que se desarrollaron en el marco teórico de la investigación.

El primer punto de convergencia se observa con la violencia simbólica. Tal como se abordó en el marco conceptual, esta se caracteriza por ser una forma de violencia imperceptible que opera a través de mecanismos estructurales y sistémicos ligada a jerarquías académicas que la invisibilizan, normalizan e impiden su cuestionamiento. En el contexto de la formación teatral, este tipo de violencia se oculta bajo el discurso de que las nuevas generaciones no soportan el rigor de la disciplina. Si bien en la encuesta no se incluyó una pregunta directa sobre la violencia simbólica, los datos revelan manifestaciones con características similares de "invisibilidad" y "naturalización".

El estudiantado reporta haber percibido agresiones, principalmente por parte del personal docente, en mayor grado incluso que las agresiones entre pares y que se manifiestan en la devaluación de su persona a través de comentarios que, al ser emitidas por una figura de autoridad, impactan en su autoestima. Estas experiencias muestran las manifestaciones de violencia psicológica y verbal, las cuales, al igual por su sutileza, dificultan reconocerse y que se entrelazan con la dinámica de la violencia simbólica.

A esto se suma la violencia de género, que, como se abordó también en la teoría, guarda su relación con la *simbólica* y se refuerza, como mencionan algunos/as autores/as, por una división sexuada de los roles. Los resultados de la encuesta coinciden en este aspecto: son las estudiantes quienes perciben mayormente estos problemas de convivencia en el aula. Además, reportan, en gran porcentaje haber experimentado conflictos con compañeros/as y con docentes. Además, manifiestan con mayor frecuencia una disminución en su concentración, seguridad, motivación y confianza escénica, así como sentimientos de depresión, inseguridad y una mermada autoestima. Estas consecuencias coinciden con el impacto psicológico que genera la violencia simbólica y de género que distorsionan su autopercepción y obstaculizan su participación en la vida académica.

Finalmente, se demuestra una relación entre estos hallazgos y la interrelación de las múltiples formas de violencia señaladas en el marco teórico. En particular, la violencia psicológica y la violencia verbal demuestran estar profundamente ligadas. Como señalan algunos/as autores/as que se abordaron, ambas formas de agresión buscan minar la autoestima de las personas mediante acciones que humillan o generan inseguridad. En un contexto donde el cuerpo y la expresividad del actor y la actriz son herramientas fundamentales de trabajo, estas acciones pueden volverse difíciles de identificar o diferenciar, lo que subraya la complejidad del fenómeno estudiado.

#### 4.1.2 El análisis cualitativo de las experiencias de violencias: una problemática interconectada en la institución

Como quedó patente en el apartado anterior, la aplicación de las encuestas se orientó a explorar, a partir de la percepción estudiantil en ambas universidades, el clima de convivencia, la presencia de violencias en las aulas, las dinámicas en que estas surgen, los sujetos involucrados, su frecuencia, así como el impacto emocional y académico que genera. A través de los resultados se pudo constatar la presencia de estas formas de violencias en las interacciones entre pares y docentes.

Con estos hallazgos, se procedió a una segunda etapa de investigación cualitativa para profundizar en la complejidad y prevalencia de la problemática. Para esto, se realizaron entrevistas a estudiantes y egresados. El modelo de entrevista fue semiestructurado para permitir mayor libertad de respuesta, pues son “[...] entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto permiten una mayor interpretación de los datos que con las entrevistas estructuradas” (Lopezosa, 2020, p. 89). Este acercamiento favoreció la exploración en mayor detalle sobre la experiencia de cada participante respecto a su formación teatral. Como plantea Ríos (2019): “[n]o hay preguntas a responder, sino cuestiones a tratar” (p. 71).

Los principales ejes que guiaron la entrevista fueron los siguientes:

- Conocer su deseo que lo atrajo al teatro.
- Transición, adaptación e impacto del teatro aficionado a la formación profesional teatral.
- Percepción de la convivencia en su grupo.
- Percepción de las dinámicas de trabajo de la pedagogía teatral.
- Exploración de las violencias en su experiencia estudiantil.
- La escuela ideal para el estudiante.

La participación fue completamente voluntaria. Al final de cada encuesta se dejó un espacio abierto para invitar a las y los estudiantes a participar en el proceso de entrevistas. En caso de estar interesados/as en hablar sobre su experiencia del proceso académico, podían escribir su correo electrónico. Así, se procedió a contactar a las personas que manifestaron interés en participar en la siguiente etapa. A pesar del interés manifestado por varios/as estudiantes, solo dos acordaron participar en el proceso: las y los demás participantes fueron egresados/as a quienes se contactó y estuvieron dispuestos/as a participar en esta etapa.

Cada entrevista brindó un espacio de voz y reconocimiento a cada persona, considerando estos testimonios como una de las fuentes principales para comprender el fenómeno que acontece en las aulas artísticas. De este modo, esta etapa de la investigación permite profundizar en los hallazgos

de los resultados obtenidos en las encuestas con el objetivo de comprender e interpretar con mayor profundidad estas dinámicas por medio de los elementos vivenciales compartidos por las y los participantes. Esto justifica la intervención del proyecto para dar respuesta y ofrecer alternativas de acción a estas problemáticas expuestas.

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos del análisis de las entrevistas, organizados en las categorías de violencia previamente definidas y sus interconexiones. Debido a la naturaleza de estas experiencias y para guardar el anonimato de las personas entrevistadas, se ha tomado la decisión de presentar estos testimonios a través de una voz colectiva. Se hará por medio de una narrativa general que teje las experiencias de varios/as participantes para ilustrar los patrones de abuso recurrente.

#### **4.1.2.1 Violencia Verbal**

Como se analizó previamente, la presencia de la violencia verbal fue percibida en mayor porcentaje por los grupos que fueron encuestados en las universidades. Ahora, este análisis se centra desde la experiencia relatada de las y los estudiantes y egresados/as, en la forma en cómo se manifiesta, los actores que involucra y la respuesta, entre pares como institucional, ante esta manifestación de violencia en la práctica teatral.

La violencia verbal se caracteriza por comentarios degradantes hacia el físico, la descalificación o el menosprecio hacia las propias capacidades de la persona, así como la exposición o humillación pública. Las experiencias expresadas por cada participante mostraron un patrón de esta violencia que se normaliza como parte de la enseñanza teatral. Algunas estrategias pedagógicas, por ejemplo, como los comentarios que deben ir dirigidos a la técnica actoral, a facilitar los procesos de encarnación de personajes, no se orientan a corregir algún aspecto técnico, sino a modificar la identidad del estudiante. Esto se debe, como se argumentaba en el marco conceptual, a la influencia de métodos pedagógicos actorales que genera que la retroalimentación del docente se centre en adaptar al y la estudiante a esos modelos. En algunos testimonios se muestra que la dificultad que enfrenta un estudiante en lo actoral, el y la docente lo atribuye a una deficiencia que se manifiesta debido a su preferencia sexual o a los rasgos de personalidad que le impide, ya sea, interpretar personajes masculinos o femeninos, o interpretar roles extrovertidos o serenos.

Usualmente los ejercicios físicos se orientan a que el actor/actriz se encuentre en buen estado físico para desempeñar un trabajo actoral que suele ser demandante. No hay debate sobre esto: existe una exigencia física inherente a la formación actoral, lo que sí debe ponerse en cuestión es la creencia de que existe una violencia permitida en la exigencia artística, en cualquiera de sus manifestaciones,

que ya no se vuelve práctica inconsciente del y la docente, pero sí, probablemente, una malinterpretación de un sistema actoral que infinge violencia.

El problema surge <sup>¾</sup>tomando nuevamente la idea de Stanislavski del cuerpo ideal<sup>¾</sup> cuando la intención de la estrategia implementada no se comprende, contextualiza o actualiza a la necesidad presente de un grupo. En algunos de los testimonios, se expone que los ejercicios, en búsqueda del cuerpo expresivo, se transforman en métodos de humillación frente al grupo, al señalar, por ejemplo, constantemente el sobrepeso de una estudiante atribuida a una supuesta manía por la comida.

Ahora bien, el análisis de cada violencia es complejo. Es importante enfatizar que, aunque el análisis de cada una se realiza por separado, para profundizar en sus particularidades y para comprender en su totalidad la problemática, las violencias no pueden verse como fenómenos aislados, sino que deben analizarse desde una perspectiva más amplia que refleja una interconexión entre ellas.

Esto sirve como preámbulo para adentrarnos en el análisis de la violencia psicológica, ligada a otra violencia: el *gaslighting*, una forma de agresión que, como se verá, se manifiesta de múltiples maneras y se entrelaza, a su vez, con otras dinámicas de poder en el entorno académico.

#### **4.1.2.2 *El gaslighting: la facilitación del abuso físico***

Para recapitular, el *gaslighting* es una forma de violencia psicológica cuyo objetivo es lograr que la persona ponga en duda su propio juicio al distorsionar su percepción de realidad. Esto se manifiesta cuando el *gaslighter* manipula y niega la experiencia de la persona. Si la persona busca denunciar alguna forma de agresión, el *gaslighter* la acusará de imaginar cosas que no son realidad, logrando que dude de su cordura.

Referente a la manifestación de esta forma de violencia en la práctica artística, las entrevistas revelan situaciones en donde docentes, por ejemplo, con el fin de provocar respuestas orgánicas en el marco de la ficción, emplean acciones como golpes, empujones o gritos a sus estudiantes para que reaccionen ante la escena que se desarrolla. Esto genera en el estudiantado confusión, pues la acción que puede llegar a ser identificada por estudiantes como agresión física, se justifica como método pedagógico, y se va asimilando poco a poco como una acción válida para lograr el objetivo actoral.

Sin embargo, para quien recibe la agresión, su concentración no se focaliza en lograr su reacción orgánica, sino en calcular las posibles consecuencias que tendrá su reacción. Su pensamiento puede llegar a debatirse entre responder a la ficción escénica o responder oponiéndose ante la acción del y la docente pues, esa misma oposición puede ser interpretada como agresión a la autoridad. Por esta razón se señala que el *gaslighting* se manifiesta en relación con cada una de las violencias al negar el abuso o subestimar los efectos de la acción física ejercida bajo el pretexto de implementarse en la ficción escénica.

Esto también sucede entre pares donde el y la docente solicita al y la estudiante agredir a otro/a para lograr el mismo objetivo: reacciones orgánicas del personaje. Sin embargo, cuando expresa el dolor físico provocada por la agresión, el o la docente lo atribuye a una falla de su interpretación. La discusión, nuevamente, no se centra en eliminar el rigor emocional que sí es propio del proceso actoral, sino que se dirige a cuestionar cómo se utiliza la información que hay detrás de esos procesos. Involucra, por lo tanto, la dimensión ética.

Este es el caso, por ejemplo, de cuando la vida personal se pone al servicio de la escena y es utilizada, por el y la docente, incluso compañeros/as, pues conduce a un manejo inadecuado, una falta ética, de la información privada del y la estudiante, como demuestran las entrevistas. Esto conduce, nuevamente, a los métodos actorales tan comúnmente implementados que se basan en recurrir a las vivencias del actor/actriz para construir personajes. Como consecuencia de estas estrategias, el y la estudiante no diferencia entre la exigencia escénica y lo que corresponde al terreno de la violencia. El foco del análisis no está en el *qué* del método *3/4 qué enseña 3/4*, sino en el *cómo*: las estrategias que emplea y cómo las emplea el y la docente para llegar a esa intimidad del y la estudiante para cumplir sus objetivos pedagógicos.

Planteado esto, una de las cuestiones cruciales que surgen de estas experiencias es si las dinámicas de *gaslighting* son consecuencia de una falta de herramientas pedagógicas o de actos intencionales: la balanza parece inclinarse hacia la primera opción. Pero también resulta crucial la pregunta del porqué el *gaslighting* es efectivo en estudiantes de teatro, pues su labor artística estimula el pensamiento crítico. La interrogante se explica a través de un elemento: una violencia inculcada, muchas veces de manera inconsciente, desde el inicio formativo del y la estudiante y que impide que, posteriormente, cuestione los métodos empleados dado que los asocia como elementos formativos.

Un elemento clave que sostiene esta problemática es una forma de admiración que existe en torno a ciertas figuras académicas. Según los testimonios, esta admiración hacia el y la docente, y resultado algunas veces de la falta de referentes de las y los estudiantes, genera que las indicaciones no sean cuestionadas incluso cuando cruzan al terreno del abuso. Esto instaura una relación desigual que se asemeja a la dinámica de opresor/a-oprimido/a y elimina la posibilidad de construir procesos artísticos horizontales.

Sin embargo, la dinámica de *gaslighting* también funciona en un segundo plano: por medio de la confusión que genera al y la estudiante que atestigua el abuso y que busca hacer algo al respecto. Algunos de los casos relatados, exponen como algunos/as estudiantes, al intentar interceder por compañeros/as, se percatan de que existe una admiración mayor hacia la figura docente que justifica su abuso. Este choque de percepciones de quien reconoce el abuso y de quien consciente las conductas violentas, genera que el y la estudiante cuestione su propio juicio.

Pero, el impacto del *gaslighting* no se limita únicamente al plano individual, sino que escala al nivel colectivo. Una vez que se internalizó la violencia, el grupo puede no reconocerla, inclusive, puede apoyar inconscientemente al/la violentador/a. En las entrevistas se declara que las personas que han pasado por estas situaciones usualmente no encuentran apoyo entre sus pares, sino todo lo contrario, se busca neutralizarlas. El colectivo, algunas veces, protege sus propios intereses.

A esto se suma otro aspecto: en ningún momento las violencias disminuyen o se estancan; por el contrario, tienden a escalar gradualmente y adoptan nuevos mecanismos. Esto es esencial señalarlo, pues el *gaslighting* al propiciar la manifestación de la violencia física, sienta las bases para la siguiente: la violencia sexual.

#### **4.1.2.3 La violencia sexual**

A lo largo de los testimonios, las violencias manifiestan una progresión de la siguiente manera: primero, la experiencia individual con el abuso; segundo, la validación de ese abuso por una figura de autoridad sobre la práctica o acción ejercida como método pedagógico; tercero, la dificultad de cuestionar el método o acción por el y la estudiante; cuarto, la internalización colectiva del método o acción como válido; y, por último, la posible neutralización de quien denuncia el abuso.

Esta progresión de las violencias podría terminar, más adelante, en actos de naturaleza sexual, violencia que se manifiesta en caricias, contacto físico no consentido, acoso verbal sexual y que son ejercidos a través de la manipulación, intimidación o control sobre la persona sin su consentimiento.

En la primera fase de la violencia se experimenta una agresión directa con un par o docente bajo ejercicios cuya indicación demanda contacto físico. Según las entrevistas, este tipo de actividades son aprovechadas por estudiantes para transgredir los límites corporales de sus compañeros/as y realizar contacto físico sin consentimiento. Sin embargo, esta situación presenta el problema de que no puede denunciarse tan fácilmente, especialmente, en ejercicios en donde es indispensable el contacto físico, debido a que inicialmente el y la estudiante puede considerar que exagera la situación; segundo, generalmente se desconoce cómo nombrar este tipo de acciones; tercero, se suma que el ambiente artístico universitario no es propicio para dialogar estos casos; y por último, se desconocen los procesos o protocolos para hacer frente a estas situaciones.

Las y los entrevistadas/os exponen el conflicto interno al pasar por este tipo de experiencias: la primera es analizar las posibles consecuencias que implica hablar sobre un posible abuso, pues podría romper las relaciones del grupo; y en segundo, las repercusiones individuales que acarrea para sí mismo/a, como el descreimiento y la exclusión. De este modo, con frecuencia, intenta racionalizar su decisión asumiendo que existe una baja probabilidad de que suceda el abuso, pues existe un aparente compañerismo entre todos/as. Pero, además, se presentan otros factores que influyen en la

decisión al exponer un acto de violencia: las repercusiones que involucran directamente su profesión actoral.

Denunciar un acto de abuso sexual en un ejercicio teatral es cuestionar el método pedagógico que le legitima como artista. Es aquí donde se presenta la segunda fase: la validación del método por una figura de autoridad. La indicación del y la docente se convierte, en algunos casos, como la norma impuesta y no como la guía del proceso. En estas situaciones, la participación en ejercicios de clase que pueden llegar a ser de naturaleza sexual ya sea porque así se implementó el ejercicio como algunos casos revelan, es muestra para algunos/as docentes de que hay un compromiso del estudiante con su profesión; pero, si los actos sexuales se perpetran por un compañero/a transgrediendo los límites, denunciarlo puede derivar en ser catalogado como alguien que no está hecho para una profesión como la actuación.

En consecuencia, el o la estudiante tiene que elegir entre ceder al método pedagógico, confrontar la situación, elegir el compañerismo, su vocación, la supervivencia social o desertar para proteger su integridad. Por otro lado, están las experiencias que involucran a docentes y estudiantes en relaciones consentidas utilizando la práctica pedagógica para involucrarse sentimental y sexualmente, pero que denota un abuso de poder.

Aquí se introduce un elemento que se suma a estas dinámicas de poder: el *love boozing*. Según Beri (2024) es una táctica de manipulación que una persona emplea para mantener dependiente a la pareja. Se manifiesta en gestos exagerados de afecto, atención y admiración desmedida, ya sea a través de regalos o cumplidos (pág. 158). Además, agrega: “[e]stas acciones pueden hacer sentir a la pareja amada y dependiente, lo cual puede ser usado en contra de la persona para aislarla y controlarla<sup>16</sup>” (Beri, 2024, pág. 159).

Una vez que se ha iniciado esta dinámica amorosa entre docente-estudiante, el o la docente recurre a comportamientos asociados al *gaslighting*, como una forma de autoprotección. Para esto, establece una relación de amistad con estudiantes para hablar abiertamente sobre sus relaciones sentimentales pasadas, tratando el asunto sin importancia y, de este modo, normalizar su comportamiento. Posteriormente, emplea otra estrategia que es la desacreditación, al referir la inestabilidad psicológica y emocional con quienes sostuvo la relación, de modo que, cualquier denuncia presentada en su contra, puede argumentar la presunta inestabilidad del o la estudiante.

En respuesta a esto, estudiantes de grados avanzados adquirieron sus propias estrategias de prevención y cuidado para proteger a las futuras generaciones. Esta creación de red de apoyo refleja

---

<sup>16</sup> [t]hese actions may make the partner fell loved and dependent, which they may use against the person to isolate and control them.

la solidaridad estudiantil ante una negligencia de institucional que ha generado un constante estado de alerta ante estos entornos académicos inseguros.

#### ***4.1.2.4 Violencia institucional***

En este punto del análisis, cada una de las violencias convergen en un elemento importante: la violencia institucional. Las últimas fases del ciclo ¾la aceptación colectiva y la neutralización de quien denuncia³/4 son una forma en que se manifiesta el funcionamiento de su estructura y que se muestra a través de la minimización de las experiencias de abuso al considerarlas como reacciones desmesuradas, así como de relaciones sentimentales entre estudiantes y docentes al señalarlas como relaciones consentidas entre personas adultas o ante su aparente inacción.

Algunos/as entrevistados/as hablan de la dificultad de pasar por un proceso de denuncia contra alguien que forma parte de la institución. Esto se debe a que la lucha colectiva contra un individuo resulta tan agotadora porque se convierte en una lucha desigual, debido a que no se hace contra una figura aislada, sino contra todo el sistema que la representa. Por lo tanto, cualquier forma de agresión que ejerza una autoridad académica, incluso como un mecanismo pedagógico, pasa a ser una violencia permitida por la propia escuela, pues es un poder que ella misma le confiere.

Una vez que la violencia se ha asimilado en un grupo, el primer mecanismo de silenciamiento proviene del mismo colectivo. Se busca neutralizar a quien se percibe como una amenaza ante la supuesta estabilidad del grupo. En la búsqueda de apoyo, se revelan algunos de los efectos del *gaslighting*, pues la respuesta de algunos/as compañeros/as se convierte en una protección hacia quien comente el abuso y se niegan a participar en cualquier acción en su contra. A esto hay que agregar uno de los elementos que entran en estas dinámicas: la inversión de roles. Quienes ponen en duda esta estabilidad colectiva por medio de denuncias, ocupan el lugar de agresores/as desplazando el foco hacia quien denuncia.

Las voces de resistencia de estudiantes y egresados/as, que surgen posterior a estas experiencias se encuentran, normalmente, con las violencias internalizadas en los grupos. En algunos casos, estas voces, por cuenta propia, deciden continuar con el proceso a través de mecanismos formales para encontrar un lenguaje en común que los conecte con el sistema institucional, como la redacción de cartas o la búsqueda de testigos para evidenciar que, en efecto, existe una violencia en las aulas.

No obstante, cuando se utilizan estos canales formales de denuncia con las instancias correspondientes, la gestión del conflicto se puede llegar a convertir en un proceso de revictimización, que incluso parece una estrategia para prevenir este tipo de sucesos: no el de los actos de violencia,

sino de prevenir futuras denuncias. Estos testimonios señalan que estas instancias que se encargan de brindar ayuda funcionan más como una barrera de contención.

Este proceso se desarrolla en varias etapas según los testimonios. La primera es la estigmatización del o la estudiante que denuncia y a quien se le percibe como un problema recurrente; en segundo lugar, es la deslegitimación el documento que se presenta y del que se cuestiona su veracidad; tercero, el trámite burocrático, que busca canalizar la problemática a otro departamento; y, finalmente, la evidencia del *gaslighting*, en donde la reacción emocional del o la denunciante, su frustración ante tales procesos, desacredita para estos organismos su testimonio. Es incluso el momento en donde la institución interviene de manera más directa: ya sea en una forma simbólica de rendir cuentas, por ejemplo, se aplica un castigo administrativo, pero que es temporal, al supuesto agresor/a sin que esto afecte su estructura.

Por otro lado, hay testimonios que exponen otra cara de esta violencia que se da de manera privada y la cual se ejerce por medio de agresiones verbales a las y los estudiantes y que se aleja del recurso pedagógico, pues se convierte en una forma en que la autoridad reafirma su poder ante lo que percibe una amenaza a su verticalidad. Aquí el abuso se ejerce en privado, aislando a la persona. Algunos de los casos exponen cómo figuras de autoridad, al sentir desafiada su autoridad, emplean estrategias de intimidación contra las y los estudiantes en donde se les advierte sobre su futuro profesional y académico. De este modo, la institución establece los límites y deja claro al estudiante su posición de autoridad. Esto se exemplifica en algunos testimonios que hablan de represalias contra estudiantes que se manifestaron ante situaciones de abuso.

Todas estas experiencias tienen como consecuencia dos tipos de respuesta en el estudiante: abandonar definitivamente el ambiente artístico o, por el contrario, buscar alternativas que visibilicen las violencias en la práctica artística.

#### **4.2 Hacia la construcción de la escuela ideal: reflexiones sobre el proceso de entrevistas**

A lo largo de estos apartados, se han analizado las diversas formas de violencia presentes en la práctica pedagógica partiendo de las experiencias de las y los entrevistadas/os. Al final de cada entrevista, se planteó a cada participante la siguiente pregunta: ¿cuál sería la escuela ideal para ellos/as?

En las respuestas de las y los participantes, el diálogo se posicionó como un componente elemental del proceso pedagógico. La construcción de procesos colectivos solo es posible en tanto se establezca una comunicación bidireccional que rompa la barrera de la verticalidad docente-estudiante. Si bien alguien se podría argumentar que en cada sesión existe un trato directo con el profesorado,

las y los estudiantes conciben la cercanía como la posibilidad de formular interrogantes y ser escuchados, como lo describe una de las entrevistadas: “[p]ero, justo: esta cosa del diálogo, ¿sabes?, ‘a ver, ustedes qué opinan, qué piensan, qué sienten, ¿esto les hace sentido?’” (Participante D, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

El dialogo es concebido por ellos/as como un proceso horizontal, una idea muy similar al proceso que caracteriza la labor de la Colectiva Magdalenas Puebla, pues para las y los estudiantes el diálogo es donde “[...] se valida, donde se reconoce la creatividad, la horizontalidad [...]” (Participante A, comunicación personal, 13 de septiembre 2024). Sin embargo, en este proceso debe estar implícito el elemento fundamental de la comunicación humana: la escucha.

Los procesos escénicos enfatizan que el actor/actriz debe desarrollar una escucha activa y un estado de total disposición a lo que acontece a su alrededor, es decir, estar presente con su interlocutor, pero también con su entorno. Entonces, ¿por qué estas herramientas se olvidan fuera escena? Los procesos colectivos operan, muchas veces, contrarios a estos principios. Las formas de relacionarse en el aula se construyen desde una atención limitada y una escucha selectiva que refuerza la verticalidad no solo de docente a estudiante sino también entre pares los cuales se oponen a una pedagogía ciertamente crítica.

Según las y los entrevistados, estas actitudes socializadas se traducen en comportamientos de indiferencia. Es por eso por lo que la escuela ideal debe incorporar el diálogo y la escucha como derechos fundamentales de la pedagogía artística, como enfatiza una de las entrevistadas: “[...] hoy en día es como, si necesito que me escuches, te pido que me escuches y que hagas valer también ese derecho que tengo y que sea algo mutuo”. (Participante D, comunicación personal, 05 de septiembre de 2024).

En la búsqueda de esa comunidad ideal, las y los entrevistados apuntan a diversas estrategias para reconstruir los espacios de aprendizaje como lugares seguros, porque “la seguridad [...] es primero antes que cualquier cosa” (Participante D, comunicación personal, 05 de septiembre de 2024). Ligada a esta idea, se exigen espacios de respeto, porque en estos procesos académicos les “[...] tocó ver muchas cosas, escuchar cosas en la carrera que pues muy respetuosas no eran” (Participante D, comunicación personal, 05 de septiembre de 2025).

Para esto, las acciones concretas que propusieron son el fortalecimiento de redes estudiantiles, acentuando el acompañamiento psicológico como clave para transitar estos procesos, como afirma una de las personas entrevistadas: “es importante el acompañamiento psicológico dentro de estas carreras” (Participante A, comunicación personal, 13 de septiembre de 2025). Otra estrategia es la necesidad de implementar talleres sobre los tipos de violencia para qué quienes la ejercen, puedan reconocer sus propias acciones.

Y, por último, conjuntando las ideas de cada entrevistado/a, el objetivo colectivo se basa en construir un entorno en donde la profesión que se ha elegido por vocación pueda ser disfrutable. Este disfrute no implica eliminar el compromiso del aprendizaje, si no que ese compromiso se convierta en un proceso agradable, pues como concluye una de las voces “[...] todavía la carrera es tan difícil [...] como para tener que soportar estas violencias de frente” (Participante B, comunicación personal, 14 de julio de 2024)

Es importante agregar que, las respuestas a estas preguntas han sido variadas, pero más que apuntar a una comunidad escolar utópica, o de imaginar escenarios optimistas, sus respuestas expresaron también anhelos de resarcir el daño ocasionado y exigiendo a las autoridades académicas que fomenten y trabajen actitudes tan elementales como el diálogo y la escucha entre todos y todas. Más que respuestas, enunciaban posturas a partir de su experiencia académica y que expresaban estrategias de resiliencia y de supervivencia escolar que les permitieron concluir o permanecer en la institución a pesar de las adversidades enfrentadas. Estas respuestas pueden suscitar desde la mirada externa la pregunta: entonces ¿qué es el diálogo y el respeto según las y los estudiantes? Una interrogante que para algunos/as podría tener una respuesta lógica porque se cree que se otorga día a día en la práctica educativa, pero que para algunos/as estudiantes es una práctica que debe pensarse y edificarse a través de principios y acuerdos en común, de un aporte colectivo para que esa escuela ideal no solo sea posible, sino que también pueda sostenerse en el día a día.

## Capítulo 5. El viaje hacia la construcción de la praxis dialógica: el trabajo con los grupos universitarios

Tras haber confirmado en los apartados previos, desde el marco teórico hasta el análisis de los resultados de las encuestas y las entrevistas, las diversas manifestaciones de violencia en la formación artística, así como el impacto en su bienestar, desarrollo académico y seguridad, este capítulo presenta el núcleo de la investigación: la propuesta, implementación y resultados del proyecto.

El análisis se centra en la metodología detrás de cada taller que detalla las técnicas empleadas y modificaciones realizadas para la necesidad de cada grupo. El proyecto articula ejercicios del Teatro de las Personas Oprimidas hasta el esqueleto metodológico que se convierte en el eje principal: El Teatro de las Oprimidas. Las adaptaciones se orientaron a explorar temas como el rol individual de cada estudiante, las dinámicas del colectivo y desenterrar las violencias internalizadas en su convivencia escolar.

Posteriormente, se narra el proceso de implementación en cada una de las instituciones objetivo: la Universidad de las Artes (UART) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), así como los obstáculos y desafíos institucionales que se presentaron para llevar este proyecto a la realidad.

Finalmente, se expondrán los resultados de la intervención narrando desde una visión personal los resultados de las técnicas y ejercicios implementados en cada grupo, los desafíos en su aplicación, así como las virtudes que se obtuvieron. Se presentarán, además, las conclusiones de cada proceso, evaluando de forma cuantitativa y cualitativa los aprendizajes obtenidos de cada intervención.

### 5.1 Tejiendo la propuesta de intervención: adaptando la metodología para los talleres

El programa de sesiones de cada taller toma como eje la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas. Durante la estancia profesional que se realizó con la Colectiva Laboratorio Magdalenas Puebla A.C., se observó la implementación de talleres con esta metodología en grupos escolares. En este contexto, además de la asistencia a los ejercicios teatrales impulsados por la propia Colectiva, se brindó a la maestrante asesoría y orientación para la realización y estructura de esta propuesta.

De este modo, para la elaboración de ambos talleres, se toman ejercicios y técnicas que Augusto Boal propone en los libros *Juego para actores y no actores* (2001), *Estética del Oprimido*

(2012) y *El arco iris del deseo* (2004); así como los ejercicios que Bárbara Santos presenta en su libro *Teatro de las oprimidas* (2020), que incluyen técnicas como el teatro imagen y ejercicios de introspección que serán modificados para la temática y trabajo del taller.

La estructura de las sesiones también se inspira en la propuesta metodológica de Santos bajo la hipótesis que plantea “[e]ntendiendo la historia de otras sería posible entender nuestras propias historias y a nosotras mismas como protagonistas” (2020, p. 28). De este modo, el trabajo se construye tomando en cuenta los siguientes ejes en torno a su metodología: reconocimiento de las opresiones internalizadas; reconocimiento de los sistemas que refuerzan esas opresiones; impacto de las opresiones sobre el cuerpo; cuestionamiento de las opresiones; y ejercicios para explorar alternativas de liberación.

Estas premisas se toman y se reconfiguran para trabajar bajo las líneas del reconocimiento de las dinámicas interpersonales subyacentes en el grupo; el reconocimiento del rol que cada estudiante ocupa en su colectivo y cómo se refuerza en la dinámica; reflexionar el impacto que tiene el rol en la vida escolar del y la estudiante; cuestionar los roles y las dinámicas interpersonales del grupo; y, por último, la exploración de alternativas a los problemas de su comunidad escolar.

Para esto, el trabajo de los ejercicios busca orientar la reflexión hacia las experiencias y sentires individuales de cada estudiante dentro del contexto escolar, tomando como base la idea de Boal acerca de la multiplicidad de identidades que una persona asume en relación con su contexto. La exploración de estas identidades se hace a través de variados ejercicios para incentivar la reflexión acerca de que “[c]uando [el estudiante], personalmente, escribe su nombre en una hoja en blanco, se redescubre, se reinventa y asocia su nombre al amor, al placer, a la política. [...] asume su nombre y se asume como sujeto” (Boal A. , 2012).

Posteriormente, el trabajo busca aproximarse a la problemática colectiva que está conformada por esa multiplicidad. De este modo, se busca trabajar el proceso de *sim-patía*, en donde la experiencia individual se vuelve colectiva por medio de las analogías que se establecen a partir de la experiencia de los demás, para esto, al y la estudiante “[...] se le debe inducir a ver lo que las y los demás observan, a interrogarse sobre aquello sobre lo que los demás se interrogan” (Boal A. , 2004). Así, el trabajo desde la mirada colectiva afirma también la propuesta de Santos (2020) de la enunciación de sí mismo/a dentro de un grupo, pues: “[a]l declararse frente a alguien, se declara frente a sí misma” (p. 123).

Los ejercicios se estructuran bajo los siguientes ejes:

- Autorreconocimiento del estudiante.
- Reconocimiento del rol que ocupa el estudiante en su colectivo.
- Reconocimiento de cada integrante que conforma el colectivo.

- Reconocimiento de las prácticas de violencia que desintegran el colectivo.

A continuación, se exponen las técnicas y los ejercicios tomados para la propuesta del taller:

**Cuadro 17. Propuesta metodológica para los talleres de intervención**

| Ejercicio  | → | Objetivo y ejecución  | → | Técnicas utilizadas  |
|--|---|---|---|--|
| Propuesta de ejercicio personal <sup>17</sup> 1: <i>Así me veo en mi colectivo</i> |   | <p><b>Objetivo:</b><br/>Evaluar la percepción que tienen las y los estudiantes sobre el rol que desempeñan dentro de su grupo, con el fin de identificar su nivel de pertenencia y convivencia.</p> <p><b>Ejecución:</b><br/>El ejercicio consta de dos etapas:</p> <p>Primera etapa. Al y la estudiante se le solicita la realización de las siguientes consignas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un dibujo que exprese qué evoca mi nombre cuando es pronunciado por las y los profesores.</li> <li>2. Un dibujo que exprese qué evoca cuando es pronunciado por mis compañeros/as.</li> <li>3. Por medio de una foto instantánea, ¿quién soy yo en mi mirada y que los demás no alcanzan a ver?</li> </ol> <p>Segunda etapa. Una vez finalizado los ejercicios, cada estudiante expondrá a todo el grupo sus tres trabajos. Posteriormente, se abrirá espacio para comentarios para cada miembro.</p> <p><b>Objetivo:</b><br/>Identificar el rol que cada estudiante ocupa dentro de su colectivo para conocer el impacto que tiene en su trabajo colaborativo, académico, individual y emocional.</p> <p><b>Ejecución:</b><br/>El ejercicio se realiza en dos etapas:</p> <p>Primera etapa. Escribir una carta sin autoría que describa lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol que ocupó en mi grupo y de qué manera me configura en la dinámica grupal.</li> </ul> <p>Segunda etapa. Las cartas se pondrán al centro del espacio y cada uno/a elegirá una carta diferente a la suya, que leerá frente a todo el grupo. Posteriormente se abrirá un espacio para intercambiar comentarios e identificar las analogías que existen</p> |   | <p>De <i>Estética del oprimido</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaraciones de identidad</li> <li>• Artes visuales (fotografía)</li> </ul> <p>De <i>Teatro de las Oprimidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaración de identidad</li> <li>• Galería de arte</li> </ul> <p>De <i>Estética del oprimido</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que más me inspiró en los últimos años</li> </ul> <p>De <i>Teatro de las Oprimidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaración de identidad</li> </ul> |
| Propuesta de ejercicio personal 2: <i>El rol que hago</i>                          |   |   |   |  |

<sup>17</sup> Los ejercicios que tienen *personal* son aquellos que se modificaron, es decir, en donde se implementó más de una técnica para adaptarlas a las necesidades del proyecto.

| Ejercicio  | → | Objetivo y ejecución   | → | Técnicas utilizadas   |
|--|---|--|---|---|
| Propuesta de ejercicio personal 3: <i>Cada uno/a hace falta</i>          |   | <p>con la experiencia de autor de la carta y las experiencias de las y los demás.</p> <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Incentivar la reflexión de las y los estudiantes sobre la importancia del trabajo colaborativo y el valor que cada integrante aporta a un equipo para promover el respeto, fortalecer la integración y prevenir la exclusión en un grupo.</p> <p><b>Ejecución:</b></p> <p>Se numeran las y los participantes. Después se inicia el juego pasando una pelota entre todos. La facilitadora lanza consignas para ir prescindiendo de los miembros del cuerpo. Cuando el grupo alcanza un ritmo, se le pide al número 1, después al 2 y así sucesivamente, que responda una serie de preguntas. Para eso, el resto de sus compañeros/as debe encontrar la manera de hacer llegar la pelota a sus manos. Una vez que tenga la pelota, cada estudiante responderá lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre</li> <li>• Qué me hace sentir parte de mi comunidad escolar</li> <li>• Qué nos fragmenta</li> </ul> |   | <p>De <i>Juegos para actores y no actores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad en relación con los cuerdos y los objetos</li> </ul>    |
| Propuesta de ejercicio 4: <i>Ilustrar un tema con el cuerpo del otro</i> |   | <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Identificar, a través de la técnica del Teatro Imagen, prácticas de violencia normalizadas en los contextos pedagógicos artísticos y grupales con el fin de encontrar alternativas de cambio para fomentar entornos educativos éticos, respetuosos y libres de violencia.</p> <p><b>Ejecución:</b></p> <p>A las y los estudiantes se les pide reflexionar sobre los mitos que ocultan violencias en la pedagogía teatral, por ejemplo: “quebrar emocionalmente al o la estudiante para que interprete mejor”. Posteriormente, se le pide que esculpa una imagen pensando en uno de los mitos que ha experimentado o visto. Por último, se solicita a otro/a estudiante que modifique la escultura desde su imagen del problema. Esto permite tener varias perspectivas de la problemática.</p>  |   | <p>De <i>Teatro de las Oprimidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios de transporte y secuencia alegórica</li> </ul>                       |
| Propuesta de ejercicio 5: <i>Imagen del grupo</i>                        |   | <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Incentivar el diálogo colectivo sobre la violencia escolar en contextos de formación artística, utilizando la técnica del Teatro Imagen, para analizar diferentes perspectivas del problema dentro del grupo y generar conciencia sobre las dinámicas que afectan la convivencia.</p> <p><b>Ejecución:</b></p>  |   | <p>De <i>Juegos para actores y no actores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro imagen “Ilustrar un tema con el cuerpo del otro”</li> </ul> |

| Ejercicio  | → | Objetivo y ejecución   | → | Técnicas utilizadas  |
|--|---|--|---|--|
| Propuesta de ejercicio 6:<br><i>Múltiple imagen de la opresión</i> |   | <p>Se construye una imagen única sobre algún tema o problema que proponga el colectivo. Posteriormente se consulta con las y los miembros si están de acuerdo con esa imagen. Quienes no lo estén, pueden salir de la escultura y quienes hayan sido espectadores, pueden entrar a ella.</p> <p>Quienes han salido de la escultura, pueden entrar nuevamente colocándose como desean y no como se les impuso inicialmente, de este modo, se puede analizar las diferentes perspectivas o desacuerdos que existen en un grupo.</p> <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Analizar con la técnica del teatro imagen las diferentes perspectivas individuales de las y los estudiantes sobre cómo experimentan la violencia escolar en su entorno artístico para explorar alternativas de acción para transformar dichas situaciones y construir alternativas de cambio desde la ética.</p> <p><b>Ejecución:</b></p> <p>El estudiante hace una escultura con el cuerpo de sus compañeros en donde refleje una opresión vivida o que enfrenta actualmente en su contexto escolar. Después, realiza una segunda escultura reflejando la imagen ideal donde se haya liberado de esa opresión. Posteriormente, se hace una dinamización: se pasará de la imagen actual a la imagen ideal para saber las posibilidades de acción y comprobar la viabilidad de las estrategias para llegar a esa imagen ideal a la que aspira el escultor.</p> |   | <p>De <i>Juegos para actores y no actores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro imagen “Múltiple imagen de la opresión”</li> </ul>   |
| Propuesta de ejercicio 7:<br><i>Juego sociométrico</i>             |   | <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Incentivar, por medio del juego, la confrontación dialógica y colectiva entre estudiantes con el fin de visibilizar y analizar la violencia naturalizada entre pares, identificar la forma en que se manifiesta con el fin de generar una corresponsabilidad ética y fomentar una convivencia consciente desde el respeto.</p> <p><b>Ejecución:</b></p> <p>Cada estudiante pensará en dos preguntas que formulará al resto del grupo sobre algún tema relacionado con la violencia que haya experimentado. Luego, se elegirá una escala de valoración (por ejemplo, del 1 al 5, o desde “totalmente en desacuerdo hasta “totalmente de acuerdo”) para que el resto del grupo responda a las preguntas. Una vez recolectadas las respuestas, cada estudiante contará con algunos minutos para explicar la razón del por qué eligió una determinada opción en la escala. Esta parte es clave, pues permite a las y los estudiantes confrontar conflictos que no se han abordado entre el colectivo, escuchar los diferentes puntos de vista y perspectivas de cada integrante del grupo para promover el diálogo horizontal entre ellos/as.</p>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la propuesta sociométrica de Jacob Levy Moreno cuyo enfoque metodológico permite observar, a través de ciertas técnicas, la estructura interna del grupo, sus vínculos interpersonales y las relaciones afectivas, así como el rol que cada integrante ocupa en su colectivo (Moreno, 1953).</li> </ul> |

| Ejercicio   | → | Objetivo y ejecución  | → | Técnicas utilizadas  |
|---|---|---|---|--|
| Propuesta de ejercicio personal 8: <i>Nuestra comunidad ideal</i> |   | <p><b>Objetivo:</b><br/>Incentivar la reflexión colectiva sobre el estado actual del grupo para imaginar en conjunto una comunidad ideal y construir alternativas de acción para transitar de la realidad presente hacia una comunidad escolar solidaria, horizontal y dialógica.</p> <p><b>Ejecución:</b><br/>Tres pliegos de papel Kraft. En cada pliego cada estudiante responderá a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo siento mi comunidad escolar/colectivo en este momento</li> <li>• ¿Cuál es mi comunidad escolar ideal?</li> <li>• ¿Cómo llegamos a esa comunidad ideal?</li> </ul> |   | <p>De <i>Arco iris del deseo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología del ejercicio “La imagen de transición”</li> </ul> |

**Fuente:** Elaboración propia.

## 5.2 El proceso de los talleres de intervención

Tras analizar las dinámicas de violencia en la escuela que se abordaron en el marco teórico, hasta la experiencia relatada de las voces de las y los estudiantes sobre su proceso en los espacios de formación actoral, este capítulo se centra en el punto vital en la investigación: su praxis. En este apartado se narra el proceso de la implementación y los resultados obtenidos de cada uno de los talleres propuestos para las instituciones objetivo. Se plantean, igualmente, algunas reflexiones sobre el proceso de la ejecución en el contexto real de cada universidad, esto es: la brecha entre la propuesta y la realización.

Este capítulo se adentra en el análisis del proceso del proyecto de intervención desde su gestión y reelaboración hasta su aplicación y resultados. El análisis se aborda desde dos escenarios. Primeramente, desde la aplicación del primer taller intraescolar el cual examina el contexto de una institución receptiva al proyecto; por otra parte, se analiza el proceso del taller en la segunda institución; desde las dificultades que se presentaron en su realización hasta el desinterés ante la propuesta.

Finalmente, el contraste de ambas experiencias conduce a la tesis central del proyecto de investigación: para abordar una problemática tan compleja como las violencias, una intervención no resulta suficiente; se subraya, de este modo, la necesidad de un seguimiento constante y un compromiso institucional para confrontar y renovar permanentemente las prácticas de cuidado.

### 5.2.1 La gestión y el proceso de la intervención en la Universidad de las Artes

La transición de la propuesta teórica a un modelo práctico de los talleres se desarrolló en dos fases: en primera, el intento de un taller extraescolar que buscó convocar a estudiantes en un lugar externo a la institución para que fuera un terreno de trabajo neutral.

Para esto, se realizó el contacto con algunos grupos de las instituciones receptoras y directamente con algunos/as estudiantes para invitarlos/as a participar. Para su difusión, se realizó el cartel digital que se compartió a través de redes sociales para lograr un mayor alcance del proyecto.

Para su ejecución, el taller se planeó de la siguiente manera:

- Cuatro sesiones de trabajo realizadas en la última semana de noviembre de 2024
- 2 horas de trabajo por sesión
- Lugar de trabajo: Estudio 220

Sin embargo, esta propuesta se enfrentó a una barrera: una baja respuesta de asistencia debido a la difusión tardía del taller, pero, sobre todo, a la elección de fechas que no resultó favorable, pues la asistencia se vio mermada debido a la sobrecarga académica de las y los estudiantes que coincidió con las semanas de ensayos, exámenes finales y montajes artísticos de cierre de semestre.

Como resultado de este primer intento fallido, la estrategia se reorientó en gestionar la implementación de un segundo taller dentro del horario escolar y de las instalaciones de las instituciones objetivo. Era necesario que para que se diera el taller, este debía contar con el respaldo de la propia institución a la que se dirigía.

El segundo taller que se gestionó fue en la carrera de Teatro de la Universidad de las Artes. A inicios del mes de noviembre de 2024 se contactó a la coordinadora de Teatro para presentar el proyecto y exponer la intención de trabajar con uno de los grupos de la licenciatura. La respuesta fue positiva. A finales de ese mismo mes se dio luz verde para trabajar con uno de los grupos iniciando el ciclo escolar.<sup>18</sup>

En la segunda semana de enero del 2025, se tuvo una reunión con la coordinadora de Teatro para exponer el proyecto de maestría, su objetivo, conocer las posibilidades de la institución para realizar el número de sesiones planeadas y las condiciones en las que se realizaría. Para que el taller pudiera darse dentro del horario escolar, se asignaron horas de algunas asignaturas. Se llegó a un acuerdo en común para trabajar el número de sesiones requeridas y sujetas a la disposición del horario escolar de las y los estudiantes. Las sesiones se modificaron a las necesidades y requerimientos de la

---

<sup>18</sup> En las etapas iniciales del proyecto de investigación (finales de octubre de 2023) se tuvo un acercamiento previo con la coordinadora para explicar el objetivo del proyecto, el impacto esperado y conocer la viabilidad de su aplicación como intervención en la institución. Este segundo contacto fue para mostrar el producto final que se había gestado a lo largo del proceso de maestría y exponer la intención de aplicarlo en la institución.

institución y se envió un programa general a la coordinadora, abordando los ejes centrales del trabajo que se realizaría en el taller.

#### *5.2.1.1 Bitacóra de la intervención: Análisis del proceso del primer taller*

El taller se implementó con un grupo de ocho integrantes del sexto semestre de la licenciatura durante las dos primeras semanas del ciclo escolar 2025-2. La intervención se estructuró en cuatro sesiones de trabajo, dos sesiones distribuidas en la primera semana de clases (finales de enero) y otras dos en la segunda semana (principios de febrero).

A pesar de que el taller se diseñó para realizar el trabajo a través de bloques de actividades por sesión, la implementación en horario escolar manifestó sus propias dificultades, dado que este factor influyó de manera notable en la disposición y la receptividad emocional de las y los estudiantes en cada sesión. A esta variable se sumó la densidad de la temática pues al estar inserta en el contexto institucional, un espacio no neutral, dificultó la profundización de algunos temas y ejercicios que requerían mayor tiempo para construir confianza, lograr mayor grado de vulnerabilidad y llegar al tema central de la investigación: la identificación de las violencias.

Una vez consideradas las condiciones estructurales de fondo, se procedió a la implementación de las cuatro sesiones. El siguiente apartado detalla y documenta el proceso de cada una de las sesiones, desde las actividades realizadas, las reflexiones y hallazgos durante la intervención, hasta los desafíos encontrados en la práctica que demandaron una reelaboración y adaptación a las condiciones escolares, la dinámica del grupo y las limitaciones desde el rol de la facilitación del taller.

#### **Primera sesión**

Para la primera sesión del taller se asignó un espacio amplio en un área del edificio de Teatro de la Universidad de las Artes. El trabajo se realizó con ocho integrantes del grupo de sexto semestre. El objetivo principal de esta sesión era presentar el proyecto a las y los estudiantes y realizar un diagnóstico inicial para comprender la dinámica relacional y de convivencia entre las y los integrantes. Para esto, los ejercicios se orientaron en incentivar una participación dialógica colectiva para escuchar de voz de cada estudiante, su experiencia e impresión del funcionamiento de la dinámica grupal. Para establecer este marco de trabajo, se escribieron acuerdos colectivos que guiarían el trabajo del taller bajo un ambiente de respeto.

El hallazgo durante el diálogo con el grupo y en la implementación del establecimiento de los acuerdos reveló un aspecto clave: el diálogo colectivo mostró que el grupo era consciente de sus conflictos internos al informar la falta de comunicación; las actitudes y tratos perjudiciales entre ellos/as que afectaban su trabajo; y al señalar la poca disposición de algunos/as integrantes al trabajo colectivo. Esta singularidad confrontó la premisa principal de la investigación: el proyecto que

buscaba incentivar el diálogo para identificar las violencias se encontró ante integrantes que no mostraban dificultades para hablar y señalar de manera directa los conflictos y a las y los integrantes que afectaban las dinámicas del colectivo. La enunciación no era su problema. Esta situación condujo a un replanteamiento metodológico: era necesario desplazar la pregunta de, ¿cómo generar diálogo? para planetar una más pertinente: ¿qué necesita este grupo de este proyecto?

Así, se continuó con el plan establecido de trabajo que era guiado ahora por esta nueva interrogante. Se aplicó la primera técnica de trabajo *Cada uno/a hace falta* que funcionó para dinamizar al grupo y generar la confianza necesaria para introducirlos al trabajo posterior de reflexión. Dentro de un marco lúdico, las preguntas insertadas en el ejercicio, nombre del y la estudiante, qué me hace sentir parte de mi comunidad y qué nos fragmenta, permitieron que cada estudiante identificara las problemáticas tanto individuales como colectivas.

Es importante señalar que la elección de este marco de trabajo fue una decisión metodológica premeditada. Tomando en cuenta el grado de conciencia del grupo sobre la fractura del colectivo, se buscó generar el diálogo dentro de la convención del juego para evitar generar un conflicto mayor. Esto funcionó como elemento mediador para que el diálogo emergiera de manera segura ciñéndose a las indicaciones de la actividad y evitando que se desbordara.

Posteriormente, se implementó la segunda técnica *El rol que habito* donde las y los participantes escribieron cartas anónimas con las siguientes consignas: qué rol ocupan en su grupo y de qué manera los configura en su dinámica grupal. Esta actividad buscó comprender la percepción de cada estudiante respecto a la integración con su colectivo y arrojó resultados importantes. El análisis de estas cartas mostró aspectos tan complejos como la percepción del y la estudiante sobre su posición en el grupo, la utilidad de su rol, los conflictos emocionales asociados, el impacto académico y los problemas en la convivencia. Dado que en esta sesión se contó con poco tiempo para realizar las dinámicas, no se desarrolló el ejercicio en su totalidad, pues estaba contemplado la lectura de cada carta para intercambiar sentires en torno a estas experiencias. Debido a estas limitaciones, los trabajos que se realizaron con la aplicación de la siguiente técnica *Así me veo en mi colectivo*, se pospuso para la siguiente sesión.

### **Segunda sesión**

Para el segundo día del taller no se inició con dinámica introductoria, únicamente con un breve intercambio de comentarios para sondar la disposición y energía del grupo para la actividad. Se repartieron los trabajos para continuar con el ejercicio pendiente de la sesión pasada “Así me veo en mi colectivo”.

Un dato crucial es que la propuesta de este ejercicio surgió del análisis de los resultados de los cuestionarios que se aplicaron en una de las instituciones. En las respuestas se advirtió la existencia de una polaridad de percepciones sobre el estado general del grupo. Algunos/as estudiantes no percibían ningún problema de convivencia en el colectivo, en tanto otros/as señalaban un conflicto latente que los impactaba emocional y académicamente en su proceso. Esta situación condujo a la búsqueda de un ejercicio que permitiera el reconocimiento de cada integrante del colectivo.

El objetivo, por tanto, fue propiciar un espacio seguro para que la experiencia individual y las problemáticas de cada estudiante fuera escuchada por el colectivo, sin levantar barreras defensivas, para atender las necesidades tanto individuales como colectivas y, así, comenzar a reconstruir el tejido social de su comunidad estudiantil.

Cada estudiante expuso su trabajo que respondió a las siguientes consignas por medio de diferentes propuestas de lenguaje: por medio de una carta sin autoría, mi rol en el grupo y cómo me configura la dinámica; por medio de dos dibujos, cómo creo que me ven las y los profesores y mis compañeros/as; La actividad se realizó en un salón pequeño con las y los ocho integrantes del grupo que propició un ambiente de mayor intimidad. Al final de la exposición, se dio espacio para que intercambiaron comentarios sobre lo presentado por sus compañeros/as.

Este ejercicio resultó bastante denso emocionalmente y resultó importante en términos de diagnóstico de grupo. En cada uno de los trabajos se observó, muy similar al ejercicio de las cartas, la percepción del y la estudiante respecto a su posición en el grupo. Por medio de los dibujos, las y los estudiantes lograron verbalizar su inconformidad con su rol, la sensación de exclusión, los conflictos con sus docentes y las dificultades de adaptación al trabajo colectivo. Por su parte, a través de las fotos manifestaron el dolor de los juicios hacia ellos/as tanto de compañeros/as como de docentes y para otros/as se convirtió en una afirmación de su individualidad como forma de resistencia para definirse más allá del cúmulo de opiniones ajenas.

Sin embargo, uno de los descubrimientos esenciales en la dinámica fue que los comentarios expresados por las y los estudiantes mostraban, en su mayoría, desconocimiento ante la situación que atravesaba su compañero/a y ante la percepción que tenía de sí mismo/a. Las y los estudiantes expresaron frases como “no sabía que te sentías así”, “no sabía que tenías este problema”, “no te percibimos de la manera negativa como tú crees”. Esto movió a algunos/as de integrantes a tomar un rol activo: compartir una honesta opinión sobre su compañero/a para corregir la percepción errónea que se atribuía y ofrecer apoyo con comentarios como “queremos que vuelvas al grupo”, “no estaba enterada que tenías conflicto con este profesor, dime para hacer algo”. De este modo, el diálogo se generó desde un nuevo lugar: como una manera de reparar y tejer sus lazos grupales por medio de la solidaridad.

Para cerrar la sesión, se abrió una ronda de comentarios para sondear el estado anímico del grupo y facilitar un cierre propio para que las y los estudiantes pudieran procesar la experiencia. Fueron pocas las palabras que indicaron del impacto del ejercicio y la necesidad del espacio y tiempo para asimilar de manera individual y colectiva la experiencia de un ejercicio denso emocionalmente.

### **Tercera sesión**

La tercera sesión comenzó con una serie de desafíos que afectaron y condicionaron, desde un inicio, el desarrollo planeado. Algunos de estos obstáculos consistieron en el conflicto de horario con otra asignatura, pues el profesor se encontraba impartiendo clase, la hora de tutoría, y se le tuvo que informar que su horario sería utilizado para el taller. A esto se sumó el ausentismo en el grupo, ya que se observó que no estaban presentes la mayoría de las y los estudiantes, y reunir al grupo provocó una pérdida de tiempo significativa. Uno de los estudiantes comentó que en esa materia se presentan varias ausencias dado que es considerada más como hora libre que como clase de trabajo. Esto es esencial mencionarlo, pues evidencia el peso y función que se le asigna a ese espacio. Se ha constatado la necesidad de dar seguimiento al estado anímico del grupo para identificar tempranamente los conflictos internos, por lo que la percepción de la tutoría como una hora irrelevante para algunos/as plantea una pregunta fundamental: ¿Cuál es el verdadero objetivo de las tutorías en una carrera tan demandante como teatro y por qué se presenta esta falla en convertirse en un espacio de cuidado efectivo?

Para el trabajo en el taller se observó una baja energía del grupo que se debía al trabajo previo en otras asignaturas y que también estaba condicionado por una materia corporal que seguía después de la sesión y que los predispuso para el trabajo evitando invertir mayor energía de la que disponían. Debido a esto, se decidió implementar un juego para levantar el ánimo y mejorar la disposición del grupo. Pero debido a la poca disposición del grupo para el juego, el ejercicio fracasó y la energía no tardó en desvanecerse.

A pesar de estas circunstancias, se implementó favorablemente el ejercicio sociométrico, una de las actividades principales para esta sesión para introducir el tema de las violencias en los espacios académicos. Para su realización, se eligió una escala de valoración que fue la siguiente: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Posteriormente, se formularon dos preguntas para exemplificar el ejercicio. Cada estudiante se posicionó en uno de los números y justificó su elección.

Estas son las preguntas que se les plantearon:

1. ¿Me siento integrado/a a mi propio grupo?
2. ¿He pensado en abandonar la carrera?

Inicialmente las y los estudiantes decidieron utilizar la misma escala de valoración para explorar algunos temas como la percepción que el grupo tenía del y la estudiante, por ejemplo, conocer si sus compañeros/as lo consideraban agresivo; averiguar si alguien enfrentaba algún problema de integración con su grupo o medir su nivel de aceptación en el colectivo. Sin embargo, posteriormente este ejercicio detonó una dinámica interesante, pues lo que sería un juego se convirtió en un espacio de confrontación directa entre las y los integrantes. Para esto, se apropiaron de la estructura del ejercicio y lo utilizaron para plantear sus propias interrogantes y confrontar temas pendientes entre el colectivo. Las réplicas obtenidas, mayormente, se dieron en un tono de confrontación y afirmaron una conflictividad subyacente.

El diálogo se orientó en reclamar a compañeros/as sobre sus actitudes agresivas hacia las y los demás, como el constante demérito hacia el trabajo de otros/as; comportamientos que exponían desinterés por el proceso grupal y la incapacidad de algunos/as para colaborar en conjunto. Esta situación condujo a replantear nuevamente una pregunta metodológica: ¿es el diálogo también confrontación? Ante este panorama, la propia estructura del ejercicio evitó que se desbordara hacia un mayor conflicto, pues, aunque estuvo acompañado de confrontación, los límites del ejercicio posibilitaron que ellos/as mismos/as gestionaran el problema.

Para finalizar la sesión, se dividió al grupo para realizar el último bloque de ejercicios. Con estas dinámicas se buscó generar el diálogo desde otro canal incentivando el lenguaje metafórico, pues las imágenes debían ser construidas con el cuerpo de las y los demás. Para esto, ambos grupos trabajarían con la técnica del teatro imagen: un grupo utilizaría la técnica *Ilustrar un tema con el cuerpo del otro* y la otra mitad, *Múltiple imagen de la opresión*. Se explicó a las y los estudiantes el objetivo de cada técnica y se indicó que cada uno realizaría una imagen sobre alguna situación de opresión por la cual estuvieran atravesando en su contexto escolar.

Sin embargo, en esta fase se encontraron dificultades en la implementación. El límite de tiempo y la ausencia de una de las integrantes resultó un obstáculo para explorar y desarrollar las técnicas, pues se necesita tiempo para el análisis de la imagen y más integrantes para realizar sus dinamizaciones. A esto se suma el trabajo por levantar la energía del grupo durante toda la sesión, y, principalmente, la dificultad de las y los estudiantes por traducir el concepto de “opresión” a sus vivencias en el contexto escolar. Esto obligó a interrumpir el ejercicio y cerrar con una sesión de diálogo.

La sesión, retadora en sí misma, arrojó reflexiones importantes. Primeramente, se observó una gran necesidad de generar espacios de participación horizontal que brinden la oportunidad a cada estudiante de intervenir dentro de su propio colectivo. Además, es crítica la mediación constante por parte de la facilitadora pues si no se controla la dinámica, puede escalar y provocar fricciones debido

a la forma en que algunos/as estudiantes intervienen, lo cual puede rayar en el reclamo. La sesión cerró aclarando a cada uno de las y los estudiantes que ninguna de las técnicas tuvo por objetivo provocar más conflictos, sino ponerlos sobre la mesa y buscar alternativas colectivas y formas de participación que garanticen la inclusión de cada integrante en las decisiones grupales para mantener el equilibrio entre ellos/as.

### Cuarta sesión

La última sesión del taller fue un cierre fundamental, pues el diálogo transitó de la confrontación, experiencia de la sesión pasada, a un diálogo centrado en un proceso de reflexión constructiva. Se trabajó con la técnica *Nuestra comunidad ideal*, que consistió en la elaboración de un pequeño mural aplicando la metodología del Teatro imagen (imagen real, imagen ideal y la imagen de transición para llegar a ese ideal) para que las y los estudiantes pudieran visualizar su comunidad escolar presente, las posibles vías de acción para transformarla y el reconocimiento de su agencia en esa comunidad.

En el piso, se extendió un pliego grande de papel Kraft que se dividió en tres secciones a las cuales se asignaron tres preguntas que los alumnos/as debían responder de forma libre y de manera colectiva e individual por medio de dibujos y frases.

Estas fueron las preguntas asignadas:

- Cómo siento mi comunidad escolar/colectivo en este momento.
- ¿Cuál es mi comunidad escolar ideal?
- ¿Cómo llegamos a esa comunidad ideal?

Uno de los primeros hallazgos de esta sesión fue el ambiente que se generó en el grupo. A diferencia de la sesión pasada, donde el encuentro resultó convulso, en esta ocasión, la elaboración del mural generó el diálogo desde otra canal, desde la receptividad. El lenguaje visual de la actividad permitió una interacción de integración en la dinámica de trabajo generando una atmósfera de compañerismo. A pesar del cansancio de las y los estudiantes, la disposición al ejercicio estuvo presente y dio lugar a la última parte del ejercicio.

Se hizo una modificación a la actividad agregando dos consignas más y que tuvo un resultado esencial. Se elaboraron dos cartas dirigidas a coordinación. Para esto, se solicitó a las y los estudiantes que pensaran y escribieran una carta sobre el apoyo que necesitarían por parte de la institución para llegar a construir su comunidad ideal y otra con los acuerdos que el grupo estaba dispuesto a asumir. El resultado fue trascendental: se generó un debate colectivo, una negociación interna para escribir cada una de las cartas. Para los acuerdos, cada propuesta se discutió y evaluó su viabilidad por todo el grupo descartando aquellos que no contaran con una aprobación unánime, es decir, con los cuales no se podía asumir un compromiso total.

Posteriormente se les propuso la idea de entregar las cartas a coordinación como una muestra del ejercicio. Esto generó otro debate interno: el grupo identificó un desequilibrio en las demandas, había más solicitudes que acuerdos de compromiso como grupo. Esto los llevó a reevaluar cada una de las cartas, incluso se modificó el lenguaje con el que se dirigían a coordinación. Entró a debate colectivo la decisión de entregarlas, especialmente de los riesgos, pues debía ser una decisión unánime. Después de analizarlo, el grupo decidió entregarlas. De esta forma, se cerró la última sesión que mostró un crecimiento fundamental del grupo al pasar del reclamo entre ellos/as al diálogo y la propuesta, de la fragmentación a la negociación colectiva, y lo más importante, del descubrimiento de su agencia política dentro de su comunidad escolar.

Como cierre, se agradeció al grupo por la disposición a cada una de las actividades y por abrir su proceso individual y colectivo al proyecto.

#### *5.2.1.2 Reflexiones finales sobre la praxis en la UART*

Uno de los principales aprendizajes de la intervención es la brecha entre la teoría y la práctica. Comprender un ejercicio desde la teoría y planificar el tiempo para desarrollarla es algo completamente distinto a aplicar esa técnica y descubrir el tiempo real que se necesita para desarrollarla. Ese fue uno de principales retos presentados y que se puede atribuir a la inexperiencia inicial en la facilitación.

Para realizar el taller, había que considerar una serie de factores que inicialmente se pasaron por alto: primeramente, la inserción del taller en horario escolar condicionaba el trabajo de las sesiones. Las y los estudiantes llegaban, en algunas clases, completamente exhaustos debido a sus actividades escolares que contrastaba con las expectativas y energía de la facilitadora. De modo que, algunas de las actividades contempladas no pudieron concretarse o no lograron el objetivo deseado.

En segundo, era necesario contemplar que el trabajo en el taller también estaba condicionado por el hecho de que era una actividad obligatoria por la institución y no una actividad donde las y los estudiantes asistieran por interés propio. Sin embargo, desde la facilitación, esto siempre se consideró como una ganancia, pues inicialmente este proyecto se pensó por la maestrante como una intervención escolar para poder dar seguimiento al progreso de un grupo, y ahora, se ofrecía esa oportunidad de trabajar con las condiciones deseadas. El desafío fue la conciliación de las expectativas del proyecto con la realidad del contexto en el que se aplicó, pues esas condiciones propicias para el proyecto tenían un costo detrás: la disposición de las y los estudiantes.

Pero, esto sumó una reflexión esencial: la adaptabilidad en el proceso. La imposición de un trabajo con un grupo constantemente exhausto, como sucedió en el taller, podría considerarse, incluso, como una forma de violencia si se niega el factor contextual del colectivo con quien se

trabaja. Como facilitadora, se hizo presente que hay que crear y tener disponible un repertorio de ejercicios que logren guiar al grupo hacia el mismo objetivo, pero desde diferentes caminos. Además, el diálogo debe de establecerse no desde las palabras, sino desde la comprensión de la propia energía y proceso del colectivo.

En tercer lugar, es importante poner otro elemento de reflexión sobre la propia práctica: cómo las herramientas o técnicas se puede convertir, de manera inconsciente, en mecanismos que refuerzan las dinámicas de opresión que silencian a los mismos grupos. Durante la facilitación se percibió, cómo el trabajo con una técnica diseñada para unificar, debido a la aplicación inexperta, se convertía de manera inconsciente en una dinámica que reforzaba la división del grupo. Esto condujo a replantear nuevamente la forma de aplicación de estas técnicas para generar participación horizontal. Se comprendió que la verdadera importancia no radica en la aplicación literal de las técnicas, como se criticaba en el marco conceptual, sino en responder a la necesidad pedagógica del momento. La obsesión por esquivar los errores en la práctica pasaba por alto el elemento fundamental: cómo la técnica no es el fin en sí, sino el puente para construir la comunidad.

En cuarto lugar, es importante sumar el reconocimiento del propio rol que se juega desde un inicio en este proceso: un extraño que viene a insertarse temporalmente en dinámicas tan complejas y a quien se le confiarán los secretos del grupo. Esto exige una gran responsabilidad ética. Esto trae a reflexión uno de los comentarios expresados por una integrante de la Colectiva Magdalenas Puebla, al mencionar que la impartición de talleres se vuelve, en cierto modo, procesos de luto. Al ser intervenciones breves en donde no se acompaña continuamente a un colectivo, se vuelve importante proveer herramientas que ellos/as puedan multiplicar en sus vidas diarias.

Además, es esencial que, como facilitadora, se reconozca el propio proceso para estar dispuesta a compartirlo con las y los participantes. Hay que estar lista para entablar el diálogo también desde los procesos, reconocer el estado actual como facilitador/a, y reconocer, por igual que con las pocas o muchas herramientas que se tiene en ese momento, se puede brindar el acompañamiento al grupo, desde su ritmo y logrando los objetivos de la sesión desde una manera respetuosa.

Finalmente, en un análisis retrospectivo desde la facilitación, se reconoce, desde la propia ingenuidad, que se aspiraba a un logro profundo en un proyecto tan breve. Sin embargo, el valor fundamental de esta intervención residió en reconocer que, la presencia del proyecto, a pesar de su brevedad, garantizó un espacio donde cada estudiante aportó de manera significativa desde su propia posición: fue en términos precisos para algunos: un ensayo de la realidad para intervenir ellos/as mismos/as su propio colectivo.

La conclusión principal es que la facilitación de este taller no es suficiente para resolver las dinámicas o complejidades del grupo. Apenas se logró llegar a la superficie de la problemática. Llegar

a las violencias internalizadas requiere de un proceso más largo para abordar cada fase de la problemática. Es importante una reevaluación constante de las prácticas del cuidado por medio de espacios que facilite la propia institución para poder dar seguimiento al estado anímico de un grupo. Es indispensable para esto, emplear las técnicas adecuadas que no se queden únicamente en preguntarle al estudiante cómo está, sino que, por medio de varios lenguajes se pueda conocer y atender el estado real del estudiantado.

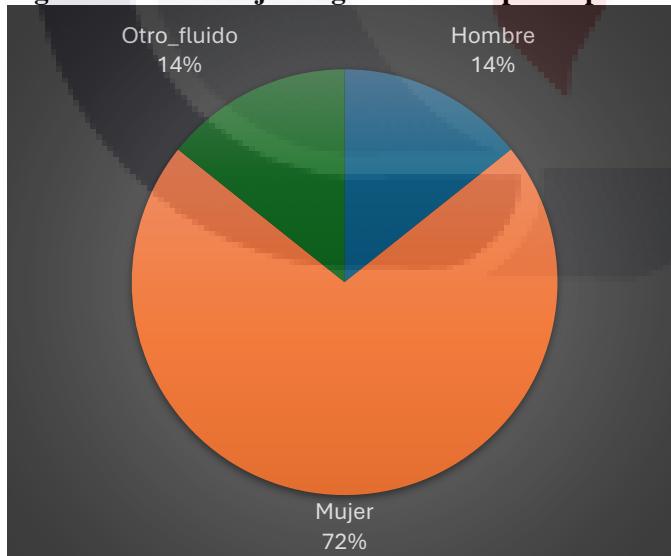
#### *5.2.1.3 Análisis de la evaluación del taller desde la perspectiva estudiantil*

Al finalizar la intervención en la Universidad de las Artes, se aplicó un cuestionario de evaluación para las y los siete estudiantes participantes. Este instrumento de evaluación fue diseñado para sondear dos principales áreas. La primera, se enfocó en la percepción que tiene el grupo sobre su propia integración. La segunda evaluó la utilidad del taller como herramienta para gestionar la problemática de la violencia en su colectivo y el impacto que tuvo tanto en su bienestar como en su trabajo académico.

El cuestionario se estructuró con nueve preguntas que se complementó una sección de información general de las y los participantes y una valoración cualitativa de la labor de la facilitadora.

Las personas participantes fueron 5 mujeres, 1 hombre 1 y una persona que se reconoce como 'género fluido'.

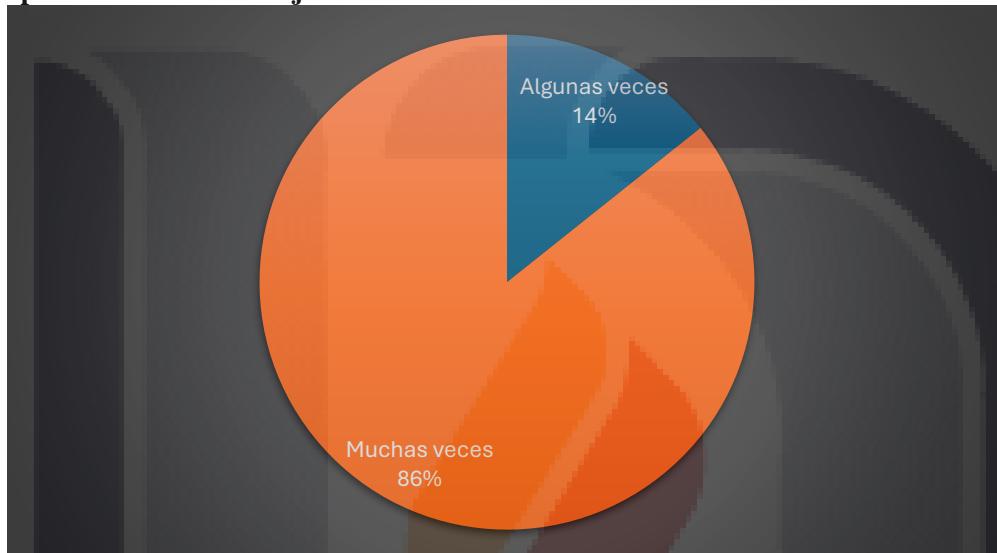
**Figura 18. Porcentaje del género de los participantes en el taller**



**Fuente:** Elaboración propia.

En la siguiente gráfica que expone la valoración de los ambientes de convivencia, de trabajo colectivo y de la integración grupal, confirma los hallazgos cuantitativos y cualitativos recabados en las entrevistas y los cuestionarios. El dato central es que 86% de las y los estudiantes reconoce que los conflictos interpersonales en escena tienen una gran influencia en su trabajo en escena.

**Figura 19. Porcentaje de la afectación percibida por el grupo de los conflictos interpersonales en el trabajo en escena**

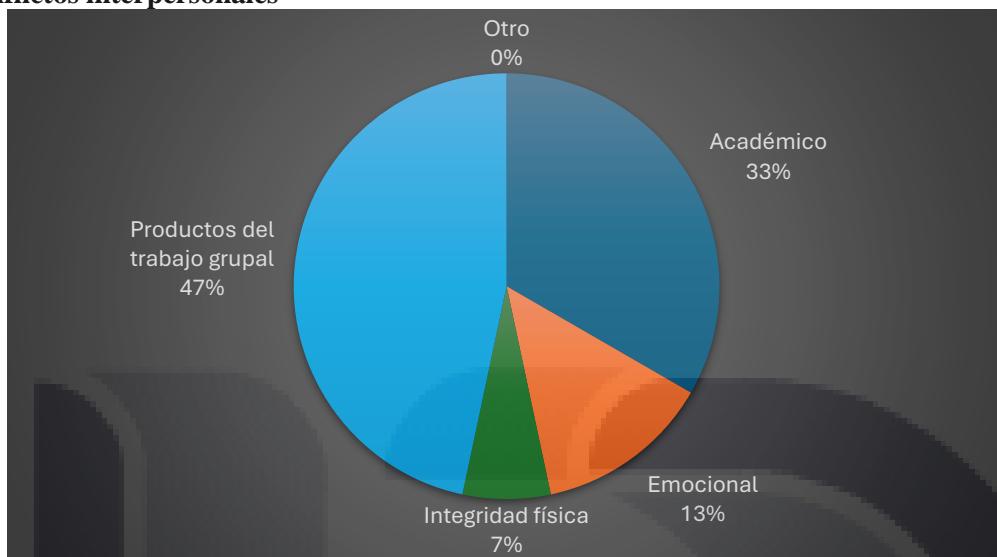


**Fuente:** Elaboración propia.

Lo que esta cifra expone es que los conflictos no resueltos entre estudiantes, se muestra como una condición persistente que impacta de manera directa la práctica artística. De este modo, la energía que debería centrarse en su desarrollo profesional se desvía en propiciar un clima escolar que muchas veces se vuelve hostil.

Ahora, el siguiente gráfico considera cinco posibles áreas de afectación de los conflictos interpersonales a los grupos, en una pregunta con posibilidad de multirrespuesta, la distribución fue la siguiente:

**Figura 20. Porcentaje de los aspectos percibidos por el grupo en los que inciden sus conflictos interpersonales**

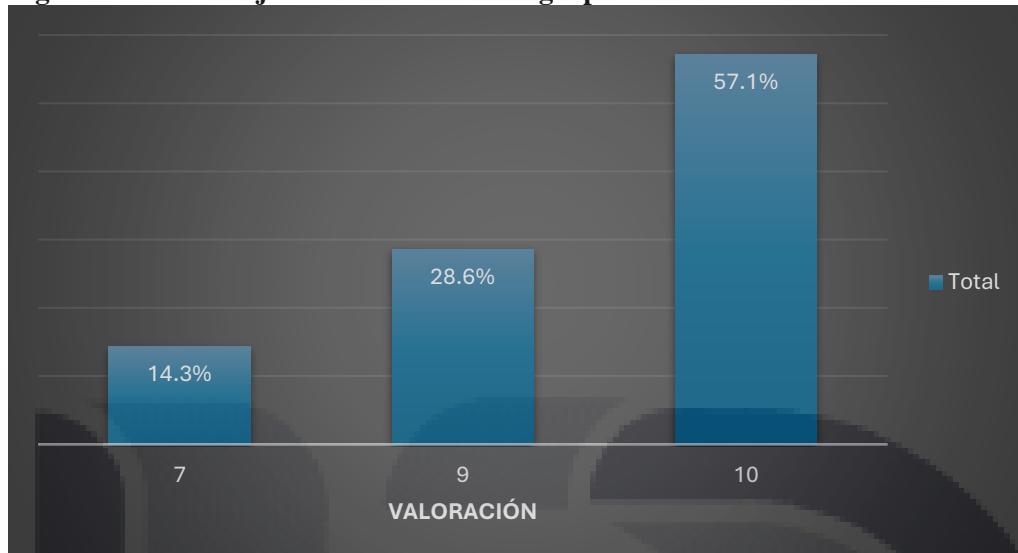


**Fuente:** Elaboración propia.

Los resultados de esta pregunta sobre qué áreas afectan los conflictos interpersonales refleja que el 80% de las repercusiones recae en el quehacer académico; esto se divide con un 33% en ámbito “Académico” y un 47% en los “Productos del trabajo grupal”. Nuevamente se constata que hay una influencia directa del ambiente escolar, la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, que impacta el proceso de aprendizaje. A esto se suma la influencia en su bienestar, pues un 13% manifestó un impacto en el plano “Emocional” y un 7% en su “Integridad física”. Esto es importante ponerlo a discusión dado que se infiere que los conflictos no resueltos entre estudiantes escalan hasta el punto de manifestarse en agresiones físicas.

Hay que agregar que, en los resultados del cuestionario, el 100% de las y los integrantes del grupo manifestó la necesidad de una intervención externa que los apoye en la atención y resolución de la problemática manifestada en el grupo.

Al evaluar la utilidad del taller, se muestra una respuesta que fue favorable y una percepción positiva de la intervención por parte de las y los estudiantes participantes.

**Figura 21. Porcentaje de la valoración del grupo a la utilidad del taller**

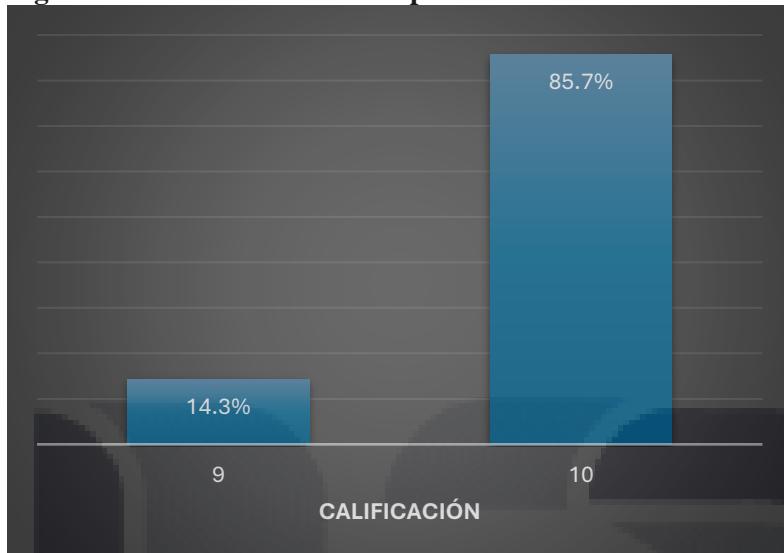
**Fuente:** Elaboración propia.

La mayoría de las valoraciones se concentran en el rango más alto de la escala. Se presenta un único puntaje mínimo de 7 por uno de los y los participantes. No obstante, cuatro de los siete estudiantes, representando el (57%), evaluaron la intervención con la máxima calificación de 10.

Dos de los participantes evaluaron su pertinencia con una calificación de 9 que, finalmente refleja que el 86% del grupo percibió el taller como una intervención de gran utilidad. Con esto se constata la pertinencia de la metodología que se aplicó y demuestra que este instrumento resultó importante para abordar las problemáticas del colectivo. Además, funcionó como un eficaz diagnóstico del grupo que evidencia la necesidad de generar espacios de diálogo y cuidado dentro de la formación artística.

En tanto al desempeño de la facilitadora, la escala fue la siguiente:

**Figura 22. Calificación al desempeño de la facilitadora**



**Fuente:** Elaboración propia.

Las y los siete estudiantes evaluaron el desempeño con una puntuación entre 9 y 10. Este dato señala que el 86% del grupo otorgó la calificación de 10. Sin embargo, es importante incluir en este análisis las evaluaciones cualitativas referentes a la labor de la facilitadora. Algunas de las sugerencias de las y los estudiantes se pueden clasificar en dos áreas. La primera que se enfoca en la parte técnica, en donde se señaló la necesidad de que se desarrollara, en mayor profundidad, la base teórica de los ejercicios, además de ser más concreta en las explicaciones y gestionar de mejor manera la dispersión del grupo. Esto se puede atribuir, desde la autocritica, a la inexperiencia en la facilitación y a un fallo desde la planificación que fue entre las expectativas del trabajo en la sesión y el tiempo real con el que se contaba en cada sesión.

La segunda área que se señaló se centra en el manejo de la propia facilitadora. Aquí las críticas se enfocaron en que la facilitadora trabaje su propia confianza en lo que ejecuta para que comunique más claro cada objetivo y actividad; y lo segundo es que se dedique más tiempo al trabajo de las sesiones. Esta última crítica es importante porque confirma que estas intervenciones requieren de procesos sostenidos y de un compromiso a largo plazo.

Por último, se resaltan las respuestas obtenidas en el cuestionario y que se agrupan en dos categorías: las reflexiones que la experiencia tuvo en las y los participantes, y las herramientas prácticas que consideran haber adquirido en el taller:

**Cuadro 18. Reflexiones y herramientas adquiridas según la opinión de los participantes del taller**

| Reflexiones del taller   | Herramientas adquiridas  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>“Creo que hace una gran suma en cuanto a la reflexión. Es para traer lo evidente a lo real (tangible). Aprender a cambiar dinámicas no sanas”</li> <li>“La solución a cualquier diferencia es hablarla”</li> <li>“Creo que hace mucho tiempo que no teníamos un espacio para hablar así”</li> <li>“En que tengo que comunicar necesidades y dialogar”</li> <li>“Creo que el saber que hay un eslabón suelto que hay que resolver. Un engrane no funciona y no sé si se logre fusionar tarde o temprano”</li> <li>“Que es complicado reconfigurar después de vivir y hacer ya tantas cosas con un grupo. Y que muchas veces hay que ser realistas en el compromiso y dinámicas”</li> <li>“Creo y siento que gracias al taller ahora tenemos un poco más de conciencia en las necesidades y opiniones de nosotros”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>“Hablar. Recordarnos nuestros acuerdos”</li> <li>“Hablar o expresar necesidades”</li> <li>“Comunicación efectiva a través del arte”</li> <li>“Confiar, comunicar, respetar, dialogar”</li> <li>“El habla frontal”</li> <li>“En que hablar es bueno, aunque las cosas no cambien, creo que es un avance, ya hay algo presente”.</li> <li>“Comunicar las cosas sin miedo, de frente y de forma pacífica y conscientes”</li> </ul> |

**Fuente:** Elaboración propia.

Así, se puede analizar que, desde el plano reflexivo, los resultados primordiales se centran en que la intervención les permitió reconocer de manera más concreta los conflictos subyacentes en el grupo, como se muestra en uno de los comentarios al hacer “tangible” lo que se encontraba difuso, y fue a través del taller que se les dio presencia a estos problemas; además que el “eslabón suelto que hay que resolver” refleja que se pudo identificar y articular la propia fractura del grupo. Hay que añadir a este avance que, el reconocimiento de la “conciencia en las necesidades y opiniones de nosotros” revela el reconocimiento de lo individual a lo colectivo y que permitió que el grupo pudiera mirar a cada uno de sus miembros de una forma diferente.

Con respecto al tema del diálogo, éste se presenta a su vez como un algo persistente. El comentario de “la solución a cualquier diferencia es hablarla” revela que el diálogo es un principio esencial de cualquier dinámica de convivencia. Además, la reflexión de “hace mucho tiempo que no teníamos un espacio para hablar así” evidencia que los espacios de diálogo son necesarios, pero también muestra que no es un espacio que se presente en su formación de manera continua, es decir, una necesidad que no ha podido ser cubierta en la comunidad escolar.

Por último, es importante mostrar que el taller fue un espacio de conciencia sobre la dificultad de reconfigurar las propias dinámicas que se han asentado a lo largo de los años en el colectivo y que se expresa en la siguiente reflexión “no sé si se logre fusionar tarde o temprano”. Aunque el reconocimiento se logró, todavía falta trabajar las herramientas para llegar a esa posibilidad de mejorar el entorno. Pero es necesario también reflexionar sobre un comentario de una de las personas participantes: “hay que ser realistas en el compromiso y dinámicas”. Esto revela que la intención por sí sola de querer cambiar las dinámicas puede rayar, incluso, en lo utópico si no se asume un compromiso real y alcanzable que sea sostenido por todos los miembros del grupo.

Ahora, en cuanto a las herramientas adquiridas podemos enmarcar que el *habla* se posiciona como herramienta central y en la cual se identifican tres elementos: como herramienta de agencia, como dimensión ética y como fin en sí mismo. En cuanto a la primera, podemos afirmar que el hablar, para las y los estudiantes se posiciona como una manera para expresar necesidades que se traduce en reconocer y verbalizar las necesidades individuales y colectivas que se logra a través de la toma de conciencia y agencia de su propia voz. Esto conciencia coadyuva a la confrontación directa para, como escribió una de las estudiantes “comunicar las cosas sin miedo” y hablar de manera frontal las agresiones en las dinámicas de trabajo.

En cuanto a su dimensión ética, una de las personas participantes enuncia lo que se podrían considerar como pilares elementales para mantener su comunidad sana: “confiar, comunicar, respetar, dialogar”. Además, la reflexión de “recordarnos nuestros acuerdos” implica que el grupo ha identificado una manera de autorregularse por medio de acuerdos que actúen como guía en sus relaciones interpersonales y en su trabajo colaborativo.

Por último, se encuentra el *habla* como fin en sí mismo. Una de las reflexiones enuncia que es importante hablar a pesar de que no se den los cambios. Esto es un autoanálisis esencial, pues incluso aunque el y la estudiante no lo reconozca, ya hay un cambio en el simple hecho de enunciar lo que sucede, porque ahí ya existe un acto de visibilización.

Con esto podemos concluir que el taller de intervención logró, por medio de las técnicas, dimensionar la importancia del diálogo colectivo como una forma de agencia para sanar y reconstruir su comunidad escolar.

### 5.2.2 La gestión y el proceso de la intervención con la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Para la última fase del proyecto, se realizó el proceso de gestión del taller con la Licenciatura en Actuación de la UAA. La gestión mostró un proceso de dinámicas que retrasaron la implementación en las fechas contempladas.

El contacto inicial se hizo a mediados de enero con el coordinador de la licenciatura para exponer el proyecto y conocer la posibilidad de implementación con un grupo de estudiantes iniciando el ciclo escolar. Ante esto, se solicitó a la maestrante la fecha límite para realizar la intervención, y, adicional, una carta que expusiera el objetivo del taller con los requerimientos necesarios para comunicar el proyecto a las autoridades correspondientes de la carrera.

Entregados los requerimientos, no se obtuvo respuesta de coordinación, por lo que se habló nuevamente para conocer la resolución. En respuesta a la solicitud, se autorizó el taller en tanto no interviniera con el horario escolar, y se solicitó un cartel con la propuesta de fechas, espacio y horario. Se hizo envío del cartel con la siguiente proposición:

Fechas: 10, 11, 12 y 14 de febrero

Horario: 17:00 a 19:00 h

Espacio: Edificio 303, salón práctico

Nuevamente, no se recibió respuesta sino hasta tres semanas después. Esto obligó a una comunicación formal, un correo institucional con copia a las autoridades del posgrado para solicitar respuesta de la implementación del proyecto. Esta situación llevó a reconfigurar las fechas quedando el taller de la siguiente manera:

Fechas: 17, 18, 19 y 21 de febrero

Horario: 17:00 a 19:00 h

Espacio: Edificio 303, salón práctico 2

Una vez obtenida la aprobación, se recurrieron a algunas estrategias para incentivar la asistencia. Se sugirió al coordinador la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran liberar horas de servicio social, por lo que se asignó un total de 25 horas para aquellos/as que necesitaran el apoyo. Debido a la poca respuesta, se habló directamente con algunos grupos para invitarlos a inscribirse al taller. Aunque la coordinación de la licenciatura buscó incentivar la asistencia, realmente la difusión no figuró como una intervención de alguna relevancia pedagógica, y se percibió por algunos/as estudiantes como una actividad más a su carga académica. Esto condujo a la maestrante a la búsqueda de estrategias para garantizar la asistencia. A pesar de estos esfuerzos y de reducir, por petición de coordinación, el número de sesiones, a tres, la convocatoria siguió presentando sus desafíos. La modificación al taller fue la siguiente:

Fechas: 18, 19 y 20 de febrero

Horario: 17:00 a 19:00 h

Espacio: Edificio 303, salón práctico 2

Se tuvo respuesta de siete participantes: cinco estudiantes de cuarto semestre y dos de octavo, dando inicio al último taller del proyecto.

No obstante, como consecuencia de estos obstáculos, no se logró cubrir en su totalidad el taller. Por ejemplo, la modificación de fechas afectó la disponibilidad de la asistencia de algunos participantes; posteriormente, una de las participantes, por cuestiones personales, retiró su participación, y la sobrecarga de actividades del semestre provocó deserciones adicionales pues algunos/as estudiantes solo pudieron asistir a una sesión debido a que se avecinaban las primeras evaluaciones del semestre. Como consecuencia, el taller se realizó en una sesión con un total de tres horas de trabajo.

#### ***5.2.2.1 El reto de colectivizar la experiencia: análisis del taller en la Universidad Autónoma de Aguascalientes***

Para esta primera y única sesión con el grupo de la UAA el grupo se conformó por seis participantes de dos semestres diferentes. Se trabajó en un salón mediano de paredes negras y con la suficiente privacidad para los ejercicios individuales. Dado las limitaciones de tiempo, a lo largo de la sesión se reconfiguraron algunos de los ejercicios para introducir el tema central de las violencias, y que había quedado pendiente en la intervención anterior. De este modo, se hizo el descarte de varios ejercicios y se seleccionaron aquellos que habían tenido mayor impacto con el grupo focal de la Universidad de las Artes.

Nuevamente, el objetivo se centró en conocer el pulso del grupo debido al contexto en el que se implementaba tanto institucional como del colectivo. En esta ocasión, no se trabajaría con un grupo cohesionado por los años, sino que sería entre estudiantes de diferentes semestres y distintos procesos. Tomando en cuenta esto, las actividades se orientaron en buscar el diálogo desde las diferencias que podían converger en un punto en común: las violencias.

Se inició con una breve introducción y se expuso el objetivo del taller. Se establecieron los acuerdos y se trabajó con algunas de las consignas del ejercicio de *Cada uno hace falta*, para cohesionar el trabajo del grupo. En esta ocasión, se abordó un tema que había quedado pendiente en la institución anterior: los mitos que ocultan las violencias en las prácticas teatrales. Para esto, cada estudiante reflexionó sobre un mito de la práctica teatral y lo anotó en un pliego de papel bond.

Para dialogar sobre este tema se eligió la técnica del teatro imagen, *Ilustrar un tema con el cuerpo del otro*. La consigna era esculpir la imagen de uno de estos mitos con el cuerpo de las y los demás. A esta técnica se agregó otra, *Imagen del grupo*, modificada a este ejercicio para conocer las distintas perspectivas del problema. Después, se abrió un círculo de diálogo para identificar y nombrar

las violencias que había detrás de los mitos señalados. Este diálogo resultó enriquecedor, pues las y los integrantes empezaron a compartir algunas anécdotas y experiencias escolares que desembocaron naturalmente en el tema de las violencias.

Observando esta sensibilidad y apertura se decidió aplicar la segunda técnica *Así me veo en mi colectivo*. Del mismo modo en que se trabajó con los estudiantes de la Universidad de las Artes, cada participante realizó su trabajo a través de dibujos y fotografías. La dinámica con este grupo fue distinta: mostraron gran receptividad al tema. Aunque se les comunicó que se expondrían los trabajos la siguiente sesión debido a que se había terminado, solicitaron concluir con el ejercicio para exponer sus trabajos individuales. El análisis de sus trabajos arrojó nuevamente información esencial, como la percepción de su rol en el colectivo y la relación entre el impacto emocional, académico y grupal, así como las dificultades para insertarse en su grupo.

Posterior a las exposiciones, se abrió un espacio para intercambiar comentarios. Este espacio se convirtió en un debate de experiencias especialmente entre integrantes de cuarto semestre. Ahora, si bien el ejercicio de Teatro Imagen logró la colectivización de las experiencias escolares, no sucedió lo mismo con este último ejercicio. Algunas de las anécdotas, a pesar de estar insertas en el contexto escolar, se inclinaron a una hiperindividualización de anécdotas, desvaneciendo el vínculo con opresiones similares entre la historia de otros/as estudiantes. Este es un punto al que hay que prestar atención dado que evidencia uno de los riesgos que Boal señala, caer en teatro para *un/a oprimido/a* y no en teatro *del oprimido*. De ahí surge la reflexión para la práctica: ¿cómo colectivizar historias tan personales? O mejor aún, ¿cómo guiar el ejercicio para que la experiencia individual conecte con la opresión colectiva?

#### **5.2.2.2 Reflexiones finales sobre el proceso en la UAA**

Uno de los aprendizajes fundamentales que surgió de la aplicación del segundo taller es la importancia de comprender y adaptarse al ritmo y proceso del grupo. Se constató nuevamente la brecha que existe entre la propuesta ideal del taller y su aplicación dentro de su contexto escolar. Estas circunstancias configuran la perspectiva de la facilitación y se inicia la búsqueda hacia la flexibilidad ideal de la facilitadora para estar abierta a configurar ese ideal del proceso y el producto. Esto conduce a una reflexión vital en el proceso, ¿qué necesita la comunidad y cómo puede la propuesta colaborar a esa necesidad?

Es esencial resaltar dos vivencias de la experiencia con el proyecto en esta institución. La primera fue uno de los comentarios expresados por una de las personas participantes sobre su experiencia sobre el ejercicio con dibujos. La estudiante había concluido que eran un reflejo de las inseguridades personales que se proyectaban en las figuras de los compañeros/as y las y los profesores, realidades no fijas ni tampoco certeras que podían ser modificables. Fue sorpresivo

escuchar a alguien articular de manera tan certera el objetivo de la técnica. Su verbalización confirmó que, a pesar las modificaciones realizadas, había comprendido el objetivo de las técnicas del Teatro de las Personas Oprimidas y el ejercicio había cumplido su objetivo.

La segunda experiencia fue un breve intercambio de palabras que se tuvo con uno de los estudiantes que asistieron al siguiente día. A pesar de que la mayoría del grupo había confirmado que no asistiría a las últimas sesiones del taller, dos estudiantes se presentaron, por lo que tuvo que suspenderse el taller. Aun así, en la plática que se estableció con ambos estudiantes para conocer cómo se habían sentido, uno de ellos compartió el impacto que había tenido el último ejercicio de la sesión. Mencionó que, al llegar al siguiente día a la universidad, su disposición y actitud hacia los ejercicios de clase había sido distinta pues había experimentado una sensación de ligereza que le permitió enfocarse y desempeñarse de mejor manera en su trabajo durante ese día.

Esta última experiencia resonó de manera profunda con la propia investigadora, quien en su etapa de estudiante vivió una sensación de liberación similar. Desde esta experiencia análoga se comprendió que, el impacto del proyecto, a pesar de que había durado únicamente una sesión, había logrado generar un impacto evidente en una persona. Y confirma, no desde un lugar del ego, sino desde el cuidado, que el taller logró uno de sus objetivos esenciales: proporcionar un espacio donde cada voz y experiencia fuera reconocida, y desde ese reconocimiento, encontrar la fuerza y las herramientas necesarias para afrontar los procesos colectivos e individuales.

## **Conclusiones finales. Límites y posibilidades de la construcción de una pedagogía dialógica**

Las siguientes conclusiones se articulan a partir de una doble perspectiva que reconoce tanto el análisis externo del proceso de investigación, así como la reflexión interna de este proyecto. Primeramente, se presentan los hallazgos generales del proyecto de intervención, desde sus resultados, hasta el análisis de las violencias en la formación profesional de teatro; por otro lado, se aborda el viaje desde una perspectiva individual, el propio de la investigadora, un análisis autocrítico sobre las dudas y descubrimientos que surgieron desde la elección del tema de investigación hasta la facilitación de los talleres, que busca exponer los retos y aciertos del abordaje práctico y ético de este proyecto.

### **En tanto a la práctica dialógica y horizontal en los talleres de intervención**

En la búsqueda de la horizontalidad, hay que aventurarse a desestructurar la utopía de la propia práctica, y evitar que este proceso conduzca de vuelta a las formas que refuerzan las individualidades y la división colectiva tan insertas en nuestra convivencia. Desde la facilitación, puede surgir la creencia errónea de que implementando estas prácticas dialógicas se reducirán las fricciones en el estudiantado o, específicamente, con estas implementaciones se busca evitar a toda costa el conflicto. Sin embargo, una práctica horizontal implica confrontar las propias estructuras relacionales y académicas por medio del diálogo. Y esa apertura dialógica, por naturaleza, genera mayor diversidad de opiniones, y es, precisamente esa diversidad la que muchas veces se intenta eludir.

Esta evasión del conflicto puede explicarse desde dos lugares. Por un lado, desde la perspectiva docente, un punto que hooks (2022) señala sobre la dificultad de lidiar con los desacuerdos que pueden surgir en el salón de clase, pues a menudo “[es] más fácil, para estudiantes y profesores, lidiar con las lágrimas y el sufrimiento que con expresiones de desacuerdo que [provocan] sentimientos de rabia [...]” (p. 108). Por otro lado, el estudiantado también puede mostrar resistencia ante esta diversidad de opiniones porque en la educación tradicional no están habituados a espacios de aprendizaje donde se incentive un diálogo genuinamente comprometido. Sumado a esto, no se considera a la otra persona como un interlocutor válido, como Santos (2020) lo señala.

El conflicto es difícil de abordar en grupos constituidos, la implementación del taller para visibilizar las violencias trae consigo retos no solo inherentes a la aplicación y manejo de la metodología, sino al manejo de lo que agita esa misma práctica en el grupo. El diálogo como

confrontación es necesario, pero también lo que se hace con esa confrontación. En la implementación de uno de los talleres, el diálogo surgió desde la parte confrontativa y eso generó conflicto entre algunos/as estudiantes. Lo que previno que esta situación se desbordara fue la convención lúdica en la que se insertaba el ejercicio.

Desde la facilitación, eso fue un punto que en su momento resultó preocupante. Había una presión por mantener en calma al grupo por la expectativa externa de la coordinación de la licenciatura que esperaba resultados que evidenciaran que la implementación había sido de ayuda y esos resultados se reflejarían en una armonía grupal. De modo que, cuando los ejercicios resultaron confrontativos para el colectivo, esto generó una pregunta que interpeló el propio enfoque del proyecto: ¿se estaba generando mayor división en el grupo?

Surgió la tentación de renunciar a la propuesta inicial de los ejercicios que se orientaban a la horizontalidad para regresar a prácticas habituales que no resultaran en cierta medida confrontativas para las y los estudiantes para ir en busca de esa armonía donde no se dieran disidencias. Inconscientemente, desde la facilitación, el proyecto se está guiando por la misma lógica que Freire (1985) criticaba: la creencia de que si el grupo tenía voz, en este caso el conflicto que ellos y ellas mismas confrontaban, era un síntoma de que seguía estando enfermo.

No obstante, después de reflexionar sobre el problema, se reveló un punto esencial, aunque desde la facilitación se buscaba la armonía y la sana convivencia como prácticas cotidianas, se estaba pasando por alto un punto crítico: la armonía y la sana convivencia son los resultados del proceso y no el proceso en sí. No se podía imponer el resultado; a él solo se podía llegar por medio de prácticas que permitieran construirlo. No se podía exigir a un colectivo que emulara un resultado semejante cuando no existían las prácticas para sostenerlo. Era importante hacer un proceso metacognitivo del propio proyecto, hacer una transición de las preguntas del *cómo lograr* la armonía, la convivencia, la ausencia de violencias; para plantear *de qué manera llegar* a estos resultados. Esto obligó a buscar respuestas y, para encontrarlas, había que encontrar las prácticas adecuadas.

Era importante reconocer la necesidad del grupo por encima de la visión ideal de la facilitadora, comprender que, como muestra Santos (2020): “[...] no siempre es necesario llegar al consenso y que reconocer el disenso es también parte del aprendizaje grupal” (p. 428). No era posible abordar las violencias, un tema que podía resultar denso para el propio grupo; había que respetar su propio proceso. El conflicto es difícil pero muchas veces necesario, porque desestabiliza, y esa desestabilización abre dos caminos: o el estancamiento del malestar colectivo o, si se canaliza correctamente, puede transformar el malestar en acciones concretas. Para lograrlo, es importante que las y los facilitadores y docentes posean las herramientas pedagógicas, éticas y teatrales para transformar esa desestabilización en una práctica liberadora.

Optar por una pedagogía que priorice el silencio resulta, algunas veces, en una ruta más sencilla para muchos/as docentes, porque la supresión de la diversidad de opiniones mantiene el aula en un aparente orden. El problema de fondo es un desconocimiento sobre qué hacer una vez que surgen diálogos confrontativos. Por tal razón bell hooks insiste en replantear el enfoque con el que se construyen los ambientes seguros, para reflexionar desde dónde se están construyendo. La seguridad del aula no puede darse desde la supresión de visiones ni a través de una unanimidad de opiniones, eso es censura. No pueden, por tanto, quedar en el olvido las palabras de Freire (1985) que afirman que “[l]a educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora [...]” (p. 92). Hay que construir espacios seguros en donde la disidencia y el desacuerdo se conviertan en formas de acercamiento al otro/a; de pensar nuevas maneras de construir comunidad.

Imaginar que la implementación de prácticas horizontales conduce a procesos más sencillos es, probablemente un pensamiento errado; pero sí conduce a un crecimiento más profundo; bell hooks (2023) habla de una “esperanza revolucionaria”, aquella que busca que cada estudiante se sienta capacitado para debatir incluso en entornos donde sienten miedo, pero para eso hay que crear entornos de aprendizaje propicios para esas prácticas. Para esto, hooks (2023) enfatiza la importancia de implementar una conversación consciente, aquella que apertura a las y los demás al diálogo, aquella que las y los compromete; en lugar de centrarse en la discusión negativa (p. 64).

Sin embargo, esta esperanza revolucionaria no significa la ausencia de conflicto, como hooks, advierte: “[e]sta pedagogía resulta difícil, muy exigente y asusta a muchos alumnos. No suelen salir de clase comentando lo mucho que han disfrutado de la experiencia” (p. 93). La búsqueda de nuevas formas de diálogo trae consigo incertidumbre, porque se desconocen el resultado que pueda generar, por eso surge resistencia, porque no hay control, no sobre el proceso y sobre las y los demás. Rechazar el diálogo como afirma hooks (2023) en una forma en que se mantiene: “[...] una jerarquía de dominación en la que la obstrucción otorga a una persona poder sobre otro” (p. 63).

Para esto, el diálogo implica un acto de humildad, exige bajar unos escalones para otorgar y reconocer el derecho del otro/a sobre ese espacio. Abrir ese canal requiere que las y los docentes tengan las herramientas para canalizar correctamente sus resultados, saber trabajar con esas disidencias, así como enseñar a las y los estudiantes a saber escuchar y trabajar con esas diferencias.

### **Sobre las violencias en las prácticas teatrales**

El abordaje de las violencias universitarias en la formación teatral presentó desafíos complejos, tanto en el plano de la investigación, como en el práctico de la facilitación. Desde el ámbito teórico, uno

de los obstáculos que se presentaron fue la confrontación con un discurso académico que responsabilizaba a las y los estudiantes de generar las situaciones de violencia. Este discurso atribuía una hipersensibilidad al artista que las y los hacía propensas/os a las situaciones de abuso. Así, la responsabilidad se transfería al estudiantado y no a las dinámicas estructurales que podían estar estimulando estas situaciones y que funcionaba como una discreta negación de la verdadera magnitud de la problemática.

Esta discreta negación se tradujo, en el plano de la investigación, en un camino de constantes inseguridades que condujo a plantear interrogantes sobre si el enfoque de la problemática era el correcto o si había que reorientarlo. La investigación se enfrentaba a una idea arraigada de que ninguna formación académica está exenta de la violencia, narrativa que normalizaba un fenómeno que simplemente había que aceptar como un orden natural. No obstante, para continuar no había que reenfocar la investigación, sino reorientar el propio pensamiento de la investigadora. Así que esas dudas se utilizaron para cimentar el avance del proyecto para formular la pregunta correcta ¿qué aporte se puede hacer desde aquí para frenar esa normalización de las violencias?

El proceso de la aplicación de cuestionarios y entrevistas hizo evidente la magnitud de la problemática. Los cuestionarios confirmaron la presencia de violencias, pero las entrevistas exhibieron su dimensión, impacto y sus mecanismos de funcionamiento. Esto condujo a una pregunta más profunda: ¿por qué resulta difícil nombrar y reconocer estas violencias? La respuesta surgió en la investigación cualitativa.

Aunque el *gaslighting* no fue una violencia contemplada inicialmente en la investigación, el análisis reveló que era un mecanismo que permitía la subsistencia de todas las demás formas de violencia. En el análisis de las entrevistas se identificó un patrón recurrente en las experiencias que las y los participantes relataban, una internalización de la culpa, que conducía a una forma de autorrepresión que el o la estudiante ejercía contra sí mismo/a al ser violentado/a. Ante las agresiones, el o la estudiante anteponía pensamientos que validaban la experiencia y que atribuía como necesarias a los propios procesos de su formación. Sumado a esto, la problemática se reforzaba por una creencia arraigada en la formación teatral de que cuestionar un ejercicio es una señal de resistencia hacia su propia labor. Estos factores contribuían a generar un entorno de mutismo escolar que permitía la proliferación de estas actitudes.

Ante los descubrimientos de esta investigación, la pregunta central se volvió cada vez más clara: ¿cómo fomentar en las aulas artísticas el diálogo como parte de un método de acción entre las y los estudiantes por medio de herramientas escénicas para visibilizar y prevenir las violencias? Para dar respuesta, el taller debía orientarse, inspirada en la idea freiriana, a desmantelar el mutismo en los grupos y cultivar un entorno de verdadero diálogo.

No obstante, no podía ser cualquier diálogo, sino que requería de una perspectiva crítica. Esta perspectiva se fundamentó, por un lado, en la propuesta de bell hooks sobre el diálogo como conversación. Para hooks (2022) la conversación es el punto de partida e indispensable para un diálogo intenso. Pues en esta reivindicación del concepto de “conversar”, aplicado al aula, implica la apertura de todos y todas, y no impone resistencia, sino que se convierte en un acto de dar.

A su vez este diálogo no podía olvidar su dimensión política y la construcción de significados en el discurso, como lo argumenta Henry Giroux. Esto implicó cuestionar la idea inicial de esta tesis, que se centraba en el fomento de herramientas socioemocionales que coadyuvaría a erradicar la problemática; sin embargo, el diálogo, bajo esta perspectiva de herramienta socioemocional, omitía los intereses ocultos que pudiera tener la estructura institucional, es decir, se corría el riesgo de privilegiar su narrativa dominante. Los discursos académicos implican formas de dominación, es por esto que, un diálogo crítico que valore y reconozca la historia de cada estudiante, era necesario para desentrañar esos sistemas de opresión.

Si bien el sustento de las pedagogías críticas ya implica acción en sí misma, el proyecto necesitaba una metodología que abordara el diálogo desde otros canales, no solo desde la palabra oral. La elección del Teatro de las Personas Oprimidas y de Teatro de las Oprimidas, respondieron a esa necesidad para ofrecer vías de exploración simbólica. Ambas metodologías se adaptaron con el propósito de desenterrar las opresiones ocultas que subyacen en la convivencia del grupo, así como para fomentar el reconocimiento de cada integrante como un miembro indispensable del colectivo.

Los ejercicios y actividades cumplieron dos funciones: en primera, redujeron la barrera defensiva del estudiantado para compartir sus historias; y en segunda; les permitió adentrarse paulatinamente en temas tan complejos y vulnerables como su propia experiencia con las violencias. No obstante, las violencias en los talleres no reflejaron los mecanismos de silenciamiento institucional que destacaron las entrevistas, en cambio expuso las dinámicas de silenciamiento entre pares.

Aunque no es posible negar la opresión que la propia institución ejerce sobre el estudiantado, pues los datos cuantitativos y cualitativos lo confirman; la violencia en los talleres se manifestó en una forma distinta: entre ellos y ellas mismos/as. Pero, al analizar la situación, ésta se explica por el estatus de algunos/as participantes. En las entrevistas se platicó con estudiantes, pero había, en su mayoría, egresados/as. Esa distancia temporal les permitió desarrollar una perspectiva reflexiva y crítica del pasado y el funcionamiento del aparato institucional.

Pero, las y los participantes de los talleres, al ser integrado por estudiantes activos, estaban inmersos/as en las problemáticas más inmediatas, como se analizó en uno de los ejercicios ejecutados con la metodología del Teatro de las Personas Oprimidas. Es decir, su lucha no era contra la institución, sino por su propia permanencia en el grupo, sus historias mostraban una preocupación

por no ser excluidos del propio colectivo. Esta necesidad no dejaba cabida para pensar en el aparato institucional, pues la propia opresión era interpersonal.

Esto fue importante, porque a pesar de que había un marco teórico detrás que nombraba las diversas manifestaciones de la violencia, era importante que las y los estudiantes descubrieran las que atravesaban a cada uno/a. Un principio pedagógico con el que se partió fue el no imponer las categorías de violencias, sino que las y los estudiantes dieran nombre a sus propias experiencias. Por tanto, ambas metodologías fungieron como una vía para nombrarse ellos y ellas mismas dentro de su colectivo, validar su historia y reconocer tanto la necesidad individual como colectiva.

Este enfoque llevó a otro descubrimiento: el tiempo en los talleres no fue suficiente. Permitir que cada estudiante emprenda un viaje personal para nombrar su experiencia implica también respetar su propio proceso. Para este proyecto no fue posible abordar en pocas sesiones el tema de las violencias como se esperaba, pues implica no solo un proceso de diálogo colectivo, sino, a su vez, un intercambio individual y algunas veces las y los integrantes no se sienten listos para hablar de su experiencia.

Para eso, es indispensable generar un entorno de seguridad y reconstruir la confianza en el colectivo, y eso, toma tiempo. Así como toma tiempo navegar las condiciones del estudiantado, como focalizarlos en las actividades cuando están cansados o cuando manifiestan sus molestias detonadas por ciertas asignaturas que las y los predisponen a cierto estado anímico con el cual, sencillamente, no es posible ahondar en los temas con la profundidad requerida.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, la intervención reveló que hay una necesidad latente en el estudiantado por dialogar, pero, sobre todo, el reconocer, primeramente, la violencia u opresión que se ejerció contra cada uno/a, y de ser escuchados/as en ese momento de vulnerabilidad. Fue un proceso difícil, porque en los ejercicios, compartir significaba no solo ser escuchado, sino también saber escuchar. Reconocerse no como víctimas, sino también como posibles generadores de violencia, a menudo, de manera inconsciente.

Esto fue un proceso que evidenció que una historia personal significaba implicar a todo el grupo como posible agente de violencia. Dado que cada relato estaba inserto en su contexto escolar, cada estudiante jugaba un rol en la reproducción de esas dinámicas de opresión, ya fuera con un rol pasivo o activo. Esto condujo a confrontaciones entre estudiantes, pues había responsabilidad compartida en cada historia. Pero fue esta desestabilización encausada por las metodologías, la que permitió a cada estudiante que pasara a un estado de sujeto, agente de transformación e, incluso, conciliador.

Y aquí reside, quizá, el descubrimiento final: un taller de esta naturaleza no es una solución permanente, sino que evidencia la necesidad de un continuo diagnóstico del colectivo que debe

abordarse por procesos. Frente al argumento de que bastarían las habilidades socioemocionales para que aprendan a resolver sus conflictos, esta investigación mantiene su postura crítica. Si bien estas herramientas son útiles en cierta medida, omiten la dimensión política. Hablar de violencia es hablar de discursos de dominación cimentados en las relaciones entre pares y la institución. Los talleres lograron abordar la violencia a nivel individual y apenas comenzaron a esbozar la dimensión colectiva; pero ¿qué se habría logrado con un seguimiento a largo plazo? Probablemente habría permitido que la conciencia sobre la violencia institucional emergiera en su propia formación; mucho antes de que tuvieran ese lapso de reflexión posterior a su egreso.

Por último, es importante una reflexión final sobre un concepto que fue el punto de partida de esta tesis: el *bullying*. Este fenómeno se consideró, en su momento, como la causa que explicaría el problema de la deserción en las carreras de teatro y actuación. Como se argumentó, la información sobre este fenómeno en la literatura fue escasa en la etapa universitaria y casi nula en la formación actoral. Pero a medida que avanzó la investigación se descartó el *bullying*, pues resultaba insuficiente para nombrar la complejidad de las dinámicas observadas.

Al descartar el fenómeno del *bullying* como el problema central, el cuestionario en ambas universidades se orientó en medir y descubrir las diferentes formas de violencia que el estudiantado percibía en su cotidianidad escolar. Al analizar los cuestionarios se identificó que en las preguntas abiertas, en donde se les solicitó describir de qué manera se manifestaban estas agresiones, algunos/as de las y los estudiantes no elaboraron una respuesta propia, sino que se limitaron a contestar con las opciones que se les habían proporcionado como ejemplos (verbal psicológica, física, violencia de género u **otro tipo**<sup>19</sup>), como si se tratara de una pregunta de opción múltiple. Esto mostró que había una dificultad de articular la propia experiencia y que no había un lenguaje claro para describir lo que acontecía. Sin embargo, en preguntas similares, se mostró una intuición del malestar que generaban esas experiencias: podían explicar los efectos de esas violencias.

Se concluye que existe una alta probabilidad de que el *bullying* sea una violencia presente en la formación teatral universitaria, pero permanece aún invisible y todavía no se sabe nombrar. Esto se puede explicar, primeramente porque todavía se piensa que en las relaciones con adultos no se dan estas dinámicas, sino en la infancia; y segundo, que en las dinámicas con adultos adoptan una naturaleza más sutil. En una de las entrevistas, uno de los participantes relató haber sido objeto de agresiones y exclusión por parte de una compañera y lo cual identificó explícitamente como *bullying*.

---

<sup>19</sup> Las negritas son mías. Con “otro tipo” se buscó que las y los participantes identificaran los fenómenos que observaban en esa cotidianidad escolar, es decir, que nombraran aquellas formas de violencia que en la investigación se pudieran estar pasando por alto.

Esto confirma, por tanto, que el *bullying* no es una violencia aislada, sino que sigue estando tan presente en las relaciones entre pares y oculta por el *gaslighting*.

Aunque el *bullying* no figuró en los cuestionarios como una categoría explícita de violencia, sí fue reportado por un mínimo porcentaje de estudiantes que experimentaron una de las secuelas características, que es la exclusión. Aunque esta expresión no es única del *bullying*, sino que puede atribuirse a diversos factores, sí es un indicador importante para considerar. Y, aunque la investigación no se centró en este fenómeno para poder abordar un espectro más amplio de violencias, es necesario dejar esta reflexión para que, en investigaciones futuras, se pueda ampliar el conocimiento tanto a nivel universitario como en el de formación profesional de teatro sobre el funcionamiento de esta violencia, de la misma manera en que el *gaslighting* emergió en esta investigación como un hallazgo central e inesperado.

### **Reflexiones desde lo individual**

Para concluir esta investigación, es necesario volver al punto de partida: la propia experiencia como investigadora, narrada en primera persona. Como se ha analizado anteriormente, enfrentarse al discurso académico que responsabiliza a las y los estudiantes de las situaciones de violencia es un proceso difícil de confrontar, si se analiza bajo la violencia del *gaslighting*. Las motivaciones que en su momento me llevaron a abandonar la carrera de teatro fue consecuencia de la internalización de ese mismo discurso. Mi salida temporal de la institución fue vista como una falta de compromiso con mi formación, incluso de no estar hecha para una profesión como la de teatro: mi respuesta fue aceptar como válidas las críticas y decidí retirarme de la universidad, convirtiéndome en un ejemplo de lo que apunta Dubet (2004): “[...] el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida” (p. 78).

Tras mi regreso y egreso de la universidad, aquella experiencia me dejó con dos profundas inquietudes. La primera, que se pudiera negar el derecho a permanecer en la educación, aún después de haber sido admitido, y con negar su permanencia refiero al sentido de hacer de una profesión una formación elitista, por tanto, una formación excluyente. La segunda era que una autoridad académica decidiera, mediante la palabra, si alguien debía o no permanecer en la carrera. Si bien podría argumentarse que nadie obliga de manera directa a un estudiante a desertar, ese argumento omite un punto crucial sobre el rol que juega la internalización de discursos académicos que constantemente se pronuncian en las aulas sobre la insuficiencia de algún estudiante. Y son estos discursos que se suman a la lista de factores que influyen en la decisión de un/a estudiante de abandonar la universidad. Así como creemos que la palabra, acción o discurso opera con una fuerza para perjudicar: confiemos

en el poder transformador de una palabra en la práctica educativa que puede marcar la diferencia en la vida de una persona.

En su momento, llegué a considerar como válida esta educación selectiva: la idea de que había una sólida razón para llevar a cabo una purga de estudiantes, pues comúnmente se repetía que el teatro mismo se encargaba de expulsar a las personas, como una narrativa en donde se validaba el abandono como proceso natural. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación resonaba con más fuerza la reflexión de Dubet (2004): ¿qué hacemos con los perdedores?

François Dubet deconstruye el mito de la escuela justa, al mostrar que es una competencia desigual mediada por la meritocracia. Se le hace creer al o la estudiante que el terreno escolar es igual para todos y todas, por lo tanto, su fracaso es su propia responsabilidad. Pero, la escuela es en sí misma una estructura desigual, como lo hemos analizado en los testimonios que dan cuenta del funcionamiento institucional, además de ser una reproducción social como se analizó con Henry Giroux. Debe, por lo tanto, responsabilizarse. Esta pedagogía de exclusión debe cuestionarse, pues “[...] una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa; también debe tratar a los vencidos de manera justa para que no se debatan entre el repliegue, la agresión y el odio entre sí” (2004, p. 78).

Otra de las reflexiones que surgieron en el proceso es el contraste entre dos lógicas de trabajo artístico. Aunque la académica obedece a un contexto específico y mediado por otros factores, su lógica se ciñe finalmente a la producción de resultados. Esta lógica en la que se sumerge aparenta no tener tiempo de cultivar diversas habilidades en el estudiantado y con esto no refiere a habilidades como la organización de un club de lectura, porque parece que solicitar un enfoque al desarrollo de otras potencialidades equivale, a oídos de la institución, a solicitar un curso remedial y ajeno a la propia formación escénica. Que el estudiante decida o no ser actor o actriz, no es decisión del o la docente, es decisión del estudiante. Hay más posibilidades de participación en el teatro, no solo desde la escena.

Al realizar mi estancia profesional con la Colectiva Magdalenas Puebla descubrí la segunda lógica de trabajo. Una práctica donde se alienta a cada integrante a cultivar diversas potencialidades dentro de su práctica artística. El trabajo de gestión, producción, dirección se asigna por decisión unánime y se rota para que cada una explore el trabajo y desarrolle las herramientas propias de la labor lo que implica un desprendimiento del poder individual; una práctica de sacrificio, no en el sentido grotowskiano de la anulación individual y la santificación del teatro, sino en el sentido del crecimiento colectivo. El camino de esta lógica es claro: para que toda la colectiva crezca, es necesario que cada una de sus integrantes florezca.

Esta lógica de trabajo no es abrazada en la formación artística donde el poder y las responsabilidades recaen en un mismo grupo de estudiantes durante toda su trayectoria escolar y precisamente de ahí la propuesta de la intervención de esta investigación que buscó que las y los estudiantes reflexionaran exactamente sobre ese rol: ¿cómo se sienten? ¿es impuesto? ¿es un rol deseado? ¿me interesa experimentar otras posibilidades? Pero el primer paso debía darse articulando la voz propia, hacer consciente las limitaciones y posibilidades de su rol.

Pero articular una propuesta así se vuelve abrumadora, porque tiene su propia magnitud. Esa magnitud está en la continuidad del proceso para que se establezca como una práctica cotidiana y el silencio no se imponga como una norma, y era consciente que no daría continuidad al proceso porque mi intervención sería efímera. Por tanto, guardando una de las frases de una integrante de la Colectiva Magdalenas Puebla, que decía que estos procesos eran de luto por lo que hay que asegurarse de dejar herramientas que multipliquen, mi objetivo se centró en dejar esas herramientas, a través de preguntas esenciales y así, ellos y ellas podrían continuar un proceso de reflexión individual y colectivo, y dar continuidad a su proceso. Para eso, era esencial abordar su ideal y repensar las vías para llegar a esa comunidad ideal.

Una de las lecciones esenciales de la Colectiva Magdalenas Puebla es que articular una comunidad horizontal es un proceso complejo, cansado y, muchas veces, más lento. Y, sin embargo, es necesario abrazar esa lentitud. Para poder articular en nuestras comunidades escolares nuevas formas de convivencia es importante reconocer que serán procesos graduales. Desde la facilitación, normalmente se busca la armonía y la cohesión en los procesos colectivos, pero hay que comprender que esos no son el inicio, sino que son **el resultado** del proceso. Los acuerdos colectivos son una guía que nos permite navegar los procesos para llegar a esos resultados y que no por ser enunciados surgen de manera automática. El respeto, la comunicación, la participación son el camino en sí mismos.

Para lograr un grupo cohesionado y armonioso es necesaria la conciencia de una participación colectiva para alcanzar ese resultado en conjunto. Paradójicamente un resultado que no es estable, porque requiere de un constante diagnóstico del grupo y una reevaluación de los acuerdos: ¿qué sí y qué no funciona en el colectivo? ¿qué está fallando?, ¿qué sucede internamente? Este proceso se logra, como compartía una integrante de la Colectiva Magdalenas Puebla, por medio de tener “pláticas incómodas”. Aun así, no todos y todas están dispuestos/as a aceptar el conflicto como parte de un proceso de crecimiento, pues como afirma bell hooks (2022) la idea del conflicto se asocia con algo negativo, además agrega que “[...] la presión para mantener una atmósfera no combativa en la que todos se sientan seguros puede llevarnos a silenciar la discusión o erradicar por completo la posibilidad de un intercambio dialéctico” (p. 108).

Otro de los aprendizajes a lo largo de este proceso ha sido reconocer mis propias limitaciones. En los inicios de la investigación, me resistía a abordar la violencia de género como un eje central en la práctica escénica. Me era difícil reconocerla, pues mi enfoque inicial se centraba en aquellas violencias que yo había experimentado de manera directa, como el *bullying*, probablemente de ahí mi insistencia en que se haga una investigación futura sobre sus efectos. Sin embargo, al realizar las entrevistas y sostener el diálogo con aquellas personas que habían experimentado la violencia sexual y de género, comprendí que mi visión de la problemática estaba sesgada, confirmando el pensamiento de Rodó-Zárate (2021):

[...] tu posición te sitúa en un lugar desde el que no puedes comprender bien las dinámicas de la desigualdad por ese eje. Porque no las has sufrido, porque seguramente no le has prestado atención cuando ocurría en tu entorno y porque a veces cuesta comprender cómo pueden llegar a afectar ciertas actitudes que se pueden considerar menores sobre un dolor acumulado en el tiempo. (p. 118)

Tras reflexionar sobre las experiencias de cada participante, comprendí que la problemática no era individual, y las palabras de Rodó-Zárate cobraron otro matiz: “[l]a acción de renunciar a ciertos privilegios sobre los que sí se tiene la posibilidad de actuación [...] ceder un lugar de visibilidad o poder a una persona en una posición minorizada, o a veces simplemente callarse” (2021, p. 119). Entonces, posicionada en un lugar de privilegio para escribir un documento que ponga a discusión lo que sucede en la práctica artística, comprendí que la labor era precisamente el ceder ese lugar a las voces que habían sido silenciadas por el aparato institucional y estigmatizadas por hablar para generar un cambio en las prácticas de formación teatral.

A su vez, este camino también exigió un proceso de reconocimiento personal. Una de las integrantes de la Colectiva Magdalenas Puebla compartió las dificultades de lograr una toma de conciencia: reconocerse como opresor/a y como generador/a de violencia. Su perspectiva me permitió comprender que, aunque había sido oprimida, también había jugado el papel de opresora de compañeros/as manteniendo un círculo vicioso que se alimentaba del rencor y el dolor de las prácticas pedagógicas. La única forma de frenarlo era reconociendo ambos lados, lo que Rodó-Zárate (2021) denomina una herida interseccional: “[...] tener que confrontar un privilegio cuando se acumula un sufrimiento. Es aceptar una posición de opresora o de privilegiada cuando te sientes oprimida” (p. 116).

A esto se sumó una reflexión adicional. Una de las integrantes señaló que, transformar los ambientes en donde la violencia se ha arraigado representa un reto en sí, porque son espacios en donde las y los estudiantes están habituados a convivir, así que cualquier modificación al entorno lo perciben como una amenaza, semejante a lo que se exploró en las entrevistas cuando las y los estudiantes

denuncian algún abuso. El grupo busca neutralizarlos/as por representar una aparente amenaza a la estabilidad del colectivo. Esto obliga a preguntarnos hasta qué punto estamos dispuestos a renunciar a un entorno que nos ha moldeado y, en ocasiones, nos ha convertido en reproductores de esas dinámicas de opresión, ofreciéndonos la única vía conocida para experimentar cierto poder.

Por último, sumando una reflexión más, es necesario empezar a cuestionar qué entendemos por trabajo en equipo en los procesos artísticos. Las escuelas de teatro ponen un gran énfasis en su importancia y, sin embargo, usualmente ni docentes ni estudiantes comprendemos lo que verdaderamente implica. En la práctica se replica, finalmente, una lógica y estructura social donde se asigna la labor a un solo individuo. La Estética de las Oprimidas señala que un proceso horizontal es una decisión política y, muchas veces las escuelas no parecen tener tiempo de asumir tal decisión para fomentar estas prácticas porque desconocen el *cómo* y exige tiempo entender ese *cómo*. En consecuencia, las y los estudiantes se la pasan sorteando los procesos colectivos de forma intuitiva que van resolviendo sobre la marcha.

Es esencial repensar los procesos colectivos. La horizontalidad no es un ingrediente adicional que uno puede añadir o retirar cuando uno quiere, o cuando cree que hace o no hace falta: todo proceso colectivo debe ser concebido como un fundamento de todo proceso. Requiere tiempo encontrar esas vías, pues para que surjan es necesario reconfigurar nuestras prácticas y para reconfigurarlas es importante reconfigurar lo que entendemos por el proceso colectivo.

Normalmente se asume que estas dinámicas no funcionan, pero no funcionan porque no sabemos cómo implementarlas como práctica cotidiana. El verdadero desafío está en apostar por encontrar y sostener esas prácticas hasta que se vuelvan cotidianas. Es más fácil imponer el silencio y la guía de una sola persona en todo proceso, pero tiene un costo mayor a nivel colectivo e individual porque no hace más que reforzar las mismas opresiones, los mismos liderazgos, las mismas prácticas de violencia. Entonces, ¿en qué sentido el teatro es político? Será político en tanto decida bajar un escalón para repensar, dialogar y transformar sus propias prácticas de trabajo.

Para cerrar, es si alguien considera que ésta es una tesis, por así decir, especial, porque los artistas siguen siendo una forma de caso especial, no ha comprendido la esencia del mensaje. No ha comprendido que todos y todas somos, ante todo, sujetos desempeñando diversos roles, incluyendo, el de las profesiones. La esencia de cada persona, rescatando el sentido freiriano, es que **no** estamos solamente **en** este mundo, sino en una constante relación **con** él. Somos sujetos, despojados de todo rol en el sentido que Boal proponía. Afirmar que esta es una tesis únicamente para artistas es replicar la misma estructura de invalidación que se utiliza para mantener el silencio y las opresiones en todos los sectores sociales como señalaba Bárbara Santos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, si aún se insiste en una postura de que este es un documento para artistas, me doy por bien servida, pues como Augusto Boal sosténía, en cada persona habita un/a artista, por lo tanto, este es y siempre fue un documento para todos y todas.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## Bibliografía

- Abramson, K. (2014). Turning up the lights on gaslighting. *Philosophical Perspectives*, 28, 1-30.  
doi:<https://doi.org/10.1111/phpe.12046>
- ACANAE. (s.f.). *Todo sobre bullying*. Obtenido de ACANAE Asociación Canaria No Al Acoso Escolar: <https://www.acanae.org/bullying-acoso-escolar-canarias/>
- Akdeniz, B., & Cihan, H. (31 de marzo de 2024). Gaslighting and Interpersonal Relationships: Systematic Review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2024, 16(1). doi:<https://doi.org/10.18863/pgy.1281632>
- Albán Landeta, S. (2014). *Revisión de la pedagogía teatral desde el enfoque de género: mi formación como actriz en la carrera de teatro de la facultad de artes de la Universidad Central del Ecuador*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Central de Ecuador]. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/8154de83-4868-4ab8-9226-6679827dc0c6>
- Angues Bambarén, I. (2021). Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 329–339. doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.786>
- Arandia , M., Alonso-Olea, M., & Martínez Dominguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*(352), 309-329. Obtenido de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352-14.html>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. GRAÓ.
- Barba , E. (1983). *Las islas flotantes* . Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Catálogos.
- Benito de la Torre, E. (s.f.). *Propuesta de Intervención Teatral para la adquisición de habilidades de interacción social dentro del Módulo de Mujeres del Centro Penitenciario de Valladolid*. [Tesis de Maestría], Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades. Obtenido de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6128>
- Beri, R. (2024). Love Bombing and Emotional Abuse among College Students. *Special Issue: From Stress to Strength: Psychology's Approach to College Life Challenges*, 2(1), 158-167. Obtenido de <https://psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/484>

- bez.es. (5 de diciembre de 2016). Bertolucci entrevista violación Marlon Brando a Maria Scheneider en El Último Tango en París. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Y55GUynuuHY&t=79s>
- Boal, A. (1989). *Teatro del Oprimido I. Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre. Using performance to make politics*. Routledge.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2012). *Estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Alba. Obtenido de Edición de Kindle amazon.com.mx
- Boal, J. (2014). Por una historia política del Teatro del Oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(1), 41-79.  
doi:[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0123-59312014000100003&lng=e&nrm=iso&tlang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-59312014000100003&lng=e&nrm=iso&tlang=es)
- Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. (M. Berástegui, Trad.) Alba. Obtenido de Edición Kindle amazon.com.mx
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2021). Violencia simbólica. *RELASO. Revista Latina de Sociología*, 2(1). Obtenido de <https://doi.org/10.17979/relaso.2012.2.1.1203>
- Braceli, N. (2018). La superestrategia de Stanislavski: El descubrimiento del superactor. *Teatro: Revista de Estudios Escénicos / A Journal of Theater Studies*, 32, 17-33. Obtenido de <https://digitalcommons.conncoll.edu/teatro/vol32/iss1/2/>
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Península.
- Bullying sin fronteras. (s.f.). *Estadísticas mundiales de bullying 2022/2023. México. Primer lugar. 270.000 Casos*. Obtenido de ONG Bullying sin fronteras: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/>
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú. Obtenido de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/CLACSO/16489/Entramando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caffarel Rodríguez, B. (2019). Del sistema de Stanislavski al método Strasberg: aproximaciones teóricas, análisis y críticas a ambos sistemas. *Avanca Cinema Journal*(10), 222-226. Obtenido de <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/36>

- Calderas, L. (29 de septiembre de 2020). *Hacia una política de los cuidados en el teatro: nociones del cuerpo más allá de la enfermedad*. Obtenido de MEDEAS. Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/hacia-una-politica-de-los-cuidados-en-el-teatro-nociones-del-cuerpo-mas-allá-de-la-enfermedad>
- Calderón, A. (2018). Por una pedagogía teatral afectiva. *La Barraca. Revista de Estudiantes del Centro Universitario de Teatro*(2), 1-93: <https://labarracaunam.com/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*(10). Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/195489>
- Carbajal Padilla, P., & Fierro Evans, C. (15 de Marzo de 2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Carrillo Méraz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana. Obtenido de [https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia\\_%20en\\_%20las%20universidades\\_%20El%20caso\\_UAM%20%20Rosalia\\_Carrillo\\_%20Meraz.pdf](https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia_%20en_%20las%20universidades_%20El%20caso_UAM%20%20Rosalia_Carrillo_%20Meraz.pdf)
- Catedra Ingmar Bergman. (8 de diciembre de 2023). *Apuntes para cultivar unx colectivx*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dbowlH9qZY&t=535s>
- CEAPA. (2013). *Acoso Escolar. Guía para padre y madres*. CEAPA. Obtenido de <https://unaf.org/wp-content/uploads/2015/06/Guia-acoso-escolar-CEAPA.pdf>
- Chan Coob, J. (2015). Componentes del bullying: qué es y cómo medirlo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/48042>
- Chesney-Lawrence, L. (2013). La dramaturgía y dirección escénica de Augusto Boal. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 26(26), 7-24. Obtenido de <https://digitalcommons.conncoll.edu/teatro/vol26/iss26/2/>
- Chesney-Lawrence, L. (2014). *Las teorías dramáticas de Augusto Boal*. Universidad Central de Venezuela. Obtenido de Edición Kindle [amazon.com.mx](https://www.amazon.com.mx)
- Chiarotti, S. (2020). Prólogo. En B. Santos, *Teatro de las oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas*. Signo.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2022). *Tipos y modalidades de la violencia de género contra las mujeres. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de*

- Violencia. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Obtenido de  
[https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/TyM\\_VG\\_mujeres.pdf](https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/TyM_VG_mujeres.pdf)
- Cortinas, H. M. (22 de noviembre de 2018). *De cómo reinventar la pedagogía teatral a través de educación consciente en las Neurodivergencias – Memorias de una estudiante de Licenciatura en Teatro*. Obtenido de MEDEAS. Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/category/medea-critica>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002>
- Decidimos escribir nuestro mensaje del Día Mundial del Teatro. (27 de marzo de 2022). Obtenido de MEDEAS. Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/category/medea-creadora>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* (M. Polo, Trad.) Gedisa.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo Veintiuno.
- Eines, J. (2005). *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*. Gedisa.
- El Universal. (16 de junio de 2021). Estudiantes de la ENAT levantan paro no activo. *El Universal*. Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/estudiantes-de-la-enat-levantan-paro-no-activo/>
- Espinosa, A. (2014). La cultura de la inmediatez y la atención del paciente. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*, 24(1), 2-3. Obtenido de <https://www.ambb.org.ar/ojs/index.php/RCAMBB/article/view/49/PDF>
- Estrada Gómez, M. A. (2015). *Acoso escolar. Modelos agresivos originan acosadores*. SB.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31. Obtenido de [https://revistas-ucm.es.translate.goog/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A?\\_x\\_tr\\_sl=es&\\_x\\_tr\\_tl=en&\\_x\\_tr\\_hl=en&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://revistas-ucm.es.translate.goog/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A?_x_tr_sl=es&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=en&_x_tr_pto=sc)
- Fernández, M. (22 de septiembre de 2020). *El teatro social en la coeducación: un aliado para la transformación*. Obtenido de <https://medeasinvestigadoras.com.mx/?s=El+teatro+social+en+la+coeducaci%C3%B3n+un+aliado+para+la+transformaci%C3%B3n>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2023). La concepción "bancaria" de la educación. *Revista de la Universidad de México*, 52-58. Obtenido de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/b7c0262d-0470-4c5f-b63d-74fff82223a3/la-concepcion-bancaria-de-la-educacion>
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gamboa Montejano, C., & Valdés Robledo, S. (2016). *EL BULLYING O ACOSO ESCOLAR. Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado e Iniciativas Presentadas en el Tema (Actualización)*. Dirección General de Servicios de Documentación, información y análisis. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- García Peña, J. J., Moncada Ortiz, R. M., & Quintero Gil, J. (2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 298-310. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123784>
- Giroux, H. (1989). Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire, & D. Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y esperanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Gobi, I., Moro, V., Jung, H., & Quaresma da Silva, D. (2023). Desde la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la autonomía: la alfabetización y el letramiento como emancipación del sujeto. *Journal of the Academy*, 6-20. Obtenido de <https://doi.org/10.47058/joa9.2>
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo Veintiuno.
- Guttmann, A. (2001). *La educación democrática*. Paidós.
- Guzmán, F. (2017). La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire. *De raíz diversa*, 4(8), 109-123. Obtenido de <https://revistas.unam.mx/index.php/derraigadiversa/article/view/64091>
- Hagen, U. (2002). *Un reto para el actor*. Alba.

- Hagen, U. (2009). *Un reto para el actor*. Alba.
- Hernández, H. (2018). ¡No soy el cuerpo de un estudiante! *La Barraca. Revista de Estudiantes del Centro Universitario de Teatro*(2), 1-93. Obtenido de <https://labarracaunam.com/>
- Hidalgo Pech, N. (2013). *El teatro del oprimido: política y terapia*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000706177>
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.) Madrid: Capitán Swing. Obtenido de Edición Kindle [amazon.com.mx](https://amazon.com.mx)
- hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Roudledge.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- hooks, b. (2023). *Respondona*. Paidós.
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*(23), 19-24. Obtenido de <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Jáquez Nava, N. (17 de marzo de 2022). *Yo quería ser actriz*. Obtenido de MEDEAS Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/2022/03/17/yo-queria-ser-actriz/>
- Krug, E. (10 de diciembre de 2014). *La violencia puede afectar a cualquiera*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/commentaries/detail/violence-can-affect-anyone>
- Langohr, H., & Gutiérrez, V. (2014). El Teatro para la Convivencia. Una adaptación del Teatro Foro en el marco Cercapaz. *GIZ*. Obtenido de <https://educrea.cl/el-teatro-para-la-convivencia/>
- León, M. (3 de noviembre de 2020). *Breve creación de personaje*. Obtenido de MEDEAS. Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/>
- León, S. (10 de septiembre de 2020). *Las cuerpas gordas en las artes escénicas*. Obtenido de MEDEAS. Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/las-cuerpas-gordas-en-las-artes-escenicas>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*(1), 88-97. Obtenido de [10.31009/methodos.2020.i01.08](https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08)
- Machado dos Santos, C. (2018). *El árbol de las mujeres: praxis feminista y descolonial desde el Teatro de las Oprimidas*. Universidad de Granada. [Trabajo de Fin de Máster].

- Mainou, I. (2 de mayo de 2024). *Suturas*. Obtenido de MEDEAS Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: [https://www.instagram.com/p/C6fLLhwLP7C/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C6fLLhwLP7C/?img_index=1)
- Márquez Mondragón, N. (2021). *Desobedencia y creación: Prácticas de confirmidad y obediencia en la pedagogía teatral escolarizada. Un estudio de caso y una propuesta pedagógica corporal*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Obtenido de <https://www.cut.unam.mx/centro/titulados/>
- Martínez Pérez, A., & Cabezas Fernández, M. (1 de mayo de 2022). Monográfico sobre violencia sistémica y género. *methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 10(1). Obtenido de <https://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/issue/view/29>
- MEDEAS. (s.f.). *MEDEAS Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena*. Obtenido de [medeasinvestigadoras.com.mx](http://medeasinvestigadoras.com.mx)
- Mejía Delgadillo, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 51-63. Obtenido de <https://doi.org/10.14201/teri.22718>
- Moreno Santafé, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida - Venezuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43-53. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008003>
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House Inc.
- Motos, T. (2009). Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia. *Ñaque. Expresión Comunicación Educación*, 1-38. Obtenido de <https://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/95/2019/02/Teatro-del-Oprimido-TOMAS-MOTOS.pdf>
- Narezo, I., & Cruz, A. (5 de mayo de 2022). *Implicaciones éticas: marcos de referencia en la formación teatral. Pensamiento y experiencia*. Obtenido de Red de Jóvenes Investigadoras de la Escena: <https://medeasinvestigadoras.com.mx/implicaciones-eticas-marcos-de-referencia-en-la-formacion-teatral-pensamiento-y-experiencia>
- NSVRC. (1 de junio de 2012). *¿Qué es la violencia sexual?* Obtenido de NSVRC National Sexual Violence Resource Center: <https://www.nsvrc.org/>
- NUS. (s.f.). *Prevención del Bullying para jóvenes y último ciclo primaria* . Obtenido de NUS: <https://nus.coop/?lang=es>
- Oida , Y. (2003). *Un actor a la deriva*. El Milagro.

Organización de las Naciones Unidas. (17 de junio de 2023). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo*. Obtenido de

Naciones Unidas: <https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/>

Osorio González, R., & Castro Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta.

*novaRua. Revista Universitaria de Administración*, 65-84. Obtenido de  
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/140014>

Padilla , R. (s.f.). *El teatro épico y Bertolt Brecht*. Obtenido de NEXTEATRO Compañía de teatro:  
<https://www.nexoteatro.com/Bertolt%20Brecht.htm>

Padilla, M. F. (2 de mayo de 2022). “*Los estudiantes regresaron a los colegios desesperanzados porque vivimos en una sociedad muy violenta*”: Julián De Zubiría. Recuperado el 6 de octubre de 2023, de Consonante: <https://consonante.org/noticia/los-estudiantes-que-regresaron-a-los-colegios-estan-desesperanzados-porque-vivimos-en-una-sociedad-muy-violenta-julian-de-zubiria/>

Pascual Calleja, L. (2018). *El Teatro Foro para la prevención de la violencia de género en la universidad*. Universitat De Les Illes Balears. [Trabajo de Fin de Máster].

Peña, E. Y., & Flores, V. H. (2023). Acoso escolar y violencia de género en espacios universitarios: escenarios, generalidades y aproximaciones. *Diario De Campo*(10). Obtenido de  
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/18663>

Pineda Jordan, B. (2015). *Pedagogía crítica: la pedagogía de la inclusión de los estudiantes hispanos en los Estados Unidos*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Obtenido de <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000730279>

Posso R, P., Mejía A, M., Prado E, O., & Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Ciudad Paz-ando*, 68-81. Obtenido de  
<https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>

Programa para la Convivencia Ciudadana. (2015). *El teatro como herramienta para la convivencia comunitaria: desarrollado por Telón de Arena, A.C. (TA)*. PCC. Obtenido de  
<https://generaconocimiento.segob.gob.mx/biblioteca/el-teatro-como-herramienta-para-la-convivencia-comunitaria-desarrollado-por-telon-de>

Proyecto Dis-like. (s.f.). *Disociación entre la imagen real y digital*. Obtenido de Proyecto Dis-like:  
<https://www.proyectedislike.com/>

Quiroga, R. (29 de abril de 2021). "La violencia está romantizada en la educación artística". *El Economista*. Recuperado el 6 de marzo de 2024, de  
<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-violencia-esta-romantizada-en-la-educacion-artistica-20210429-0036.html>

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702008000200009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200009)
- Rebollo, M., Sánchez, E., & Vera de la Puente, I. (2020). *Generación de cemento vs generación de cristal: El adultocentrismo como sistema de dominio en la infancia-adolescencia*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Obtenido de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/23307/1/50760.pdf>
- Red Ma(g)dalena Internacional. (s.f.). *Teatro de las Oprimidas*. Red Ma(g)dalena Internacional. Obtenido de Teatro de las Oprimidas: <https://teatrodelasoprimidas.org/teatro-de-las-oprimidas/>
- Ríos Martínez, K. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*(41), 65–91. doi:<https://doi.org/10.33064/41crscsh1203>
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A., & Araque Escalona, J. (s.f.). aulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293–307. Obtenido de <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>
- Robino, F. (2022). Empezar a reconocer la violencia del teatro. Una investigación sobre la formación de los trabajadores de la cultura. *Revista El Anzuelo. Educación e investigación en Artes Escénicas*, 4(5). Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/anzuelo/article/view/13973>
- Rodicio García, M. L., & Iglesias Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Siglo Veintiuno. Obtenido de <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/El-acoso-escolar.-Diagn%C3%B3stico-y-prevenci%C3%B3n.pdf>
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Romero Mireles, L. L. (4 de mayo de 2023). *Los casos de bullying siguen en aumento*. Recuperado el 1 de febrero de 2024, de Gaceta UNAM: <https://www.gaceta.unam.mx/los-casos-de-bullying-siguen-en-aumento/>
- Romesín Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen.
- Ruffer, M. (2016). El archivo: De la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En F. Gorbach, & M. Ruffer (Edits.), (In) *Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. Siglo Veintiuno.
- Salamanca, A. (2020). Gaslighting. Violencias psicológicas en parejas que usan o abusan de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 45(2).

- Santos, B. (2015). Teatro del Oprimido o Teatro del Diálogo. *Revista de Artes Visuales. Errata #*, 1-252. Obtenido de <https://revistaerrata.gov.co/edicion/errata13-derechos-humanos-y-memoria>
- Santos, B. (2020). *Teatro de las oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas*. Del Signo. Secretaría de Educación Pública. (20 de enero de 2017). *Acoso Escolar, qué es y cómo identificarlo*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar-que-es-y-como-identificarlo>
- Silva Villareal, S., Castillo, S., Eskildsen, E., Vidal, P., Mitre, J., & Quintero, J. (2013). Prevalencia de bullying en estudiantes de los ciclos básicos y preclínicos de la carrera de medicina de la Universidad de Panamá. *Archivos de Medicina*, 9(4:1). Obtenido de <https://www.archivosdemedicina.com/abstract/prevalenciade-bullying-enestudiantes-delos-ciclos-bsicosy-preclnicos-dela-carrera-demedicina-de-launiversidad-depanam-603.html>
- Stanislavski, K. (2013). *Sistema y métodos del arte creador*. Tomo.
- Stanislavski, K. (2014). *Manual de actor*. Tomo.
- Stanislavski, K. (2015). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. (J. Saura, Trad.) Alba. Obtenido de Edición Kindle [amazon.com.mx](https://www.amazon.com.mx)
- Sucari, W. G., Aza, P. S., Flores, S. A., & Ramos, L. G. (Edits.). (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- teatroUNAM. (2023). *Apuntes sobre pedagogías no violentas*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=1ltyYd76VXU>
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=14002712>
- Tello, N. (2016). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *Trabajo Social UNAM*(4). Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54050>
- Tello, N., & Garza, C. (2009). Subculturas juveniles y violencia. *Este País. Tendencias y opiniones*. Obtenido de <https://archivo.estepais.com/site/2009/subculturas-juveniles-y-violencia/>
- Tello, N., & Ornelas, A. (2016). La violencia escolar, algo más que golpes e insultos entre buenos y malos: Un acercamiento desde lo social. *SUIVE-UNAM. México (en impresión)*. Obtenido de <https://www.neliatello.com/docs/La-violencia-escolar-algo-mas-que-golpes-e-insulto-entre-buenos-y-malos.pdf>

Tlalolin, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El cotidiano*(206), 39-50. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>

Tobón Vera, D. (2020). *La pedagogía crítica y el movimiento pedagógico colombiano. Años 1982 a 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24387>

Toribio, L. (20 de enero de 2020). Generaciones con 2 visiones de la vida; la perciben de distintas maneras. *Excelsior*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/generaciones-con-2-visiones-de-la-vida-la-perciben-de-distintas-maneras/1359226>

Torres Mora, M. T. (2010). El problema de la violencia entre universitarios abordado. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar*(9). Obtenido de <https://www.cienciashumanasusb.mx/investigacion-fch/el-problema-de-la-violencia-entre-universitarios-abordado-desde-el-enfoque-de-la-investigacion-participacion-accion/>

Torres Novoa, C. (1983). *Conciencia e Historia. La praxis educativa de Paulo Freire*. Gernika.

Tortajada, M. (2016). Construcción y representación en la danza escénica: el género y los cuerpos en la academia. En E. Fediuk, & A. Prieto Stambaugh (Edits.), *Corporalidades escénicas. Representaciones del cuerpo en el teatro, la danza y el performance*. Universidad Veracruzana.

Treviño, R. (19 de octubre de 2022). *¿Cuáles son los retos en educación tras el confinamiento por COVID-19?* Recuperado el 28 de enero de 2024, de Conecta: <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/cuales-son-los-retos-en-educacion-tras-el-confinamiento-por-covid-19>

Trujillo, J. J., & Romero, A. K. (2016). Variables que evidencian el bullying. *Revista Encuentros*, 14(1), 41-54. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655851003>

UNESCO. (27 de octubre de 2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar#:~:text=Acoso%20psicol%C3%B3gico%2C%20como%20burlas%2C%20insultos,acoso%22%20sexual%20en%20algunos%20pa%C3%ADses.>

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2025). Protocolo de actuación ante situaciones de acoso, discriminación y violencia. *Correo Universitario*(3), 1-16. Obtenido de <https://consejo.uaa.mx/biblioteca/files/original/c9c97c6c9eac2795d046da7cb4a73ef9.pdf>

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. (s.f.). *Clase 2: Freud (Primera parte)*. Obtenido de Comunicación IV : <https://comunicacion4.com.ar/clase-2-freud-primera-parte/>

Vargas Martínez, D., Jiménez Jiménez, W., & Durán, J. (2018). *Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11371/2723>

Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J., & Zafra Tristáncho, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082016000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082016000200008&script=sci_arttext)

Vidal, A. E. (2021). *El Teatro Foro como herramienta de prevención y sensibilización ante el acoso escolar hacia las disidencias sexuales y de género*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Zaragoza]. Obtenido de <https://zaguan.unizar.es/record/109747?ln=es#>

Vivian Rico, B. (2016). *Visibilizar lo invisible: Una percepción de la violencia y la dominación a través de la mirada de Pierre Bourdieu*. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]. Obtenido de <https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/451/016143s.pdf?sequence=1>

## Anexos

A continuación se presentan algunos de los instrumentos utilizados a lo largo del proceso de investigación como el cuestionario aplicado a estudiantes y egresados/as de las instituciones objetivo, los carteles que se usaron para la difusión del taller y el cuestionario de evaluación que se aplicó a las y los estudiantes de la Universidad de las Artes.

### Cuestionario

Estimado/a estudiante, te comarto la siguiente encuesta que es parte de un proyecto de investigación de la Maestría en Arte. Esta encuesta me permite comprender las relaciones que se forman desde la experiencia en su trabajo grupal, así como su contexto de convivencia escolar y su experiencia relacional desde dentro y fuera de la práctica escénica. Toda la información será tratada de manera anónima, profesional y confidencial, y solo será para uso exclusivo de la investigación.

Esta encuesta consta de una serie de preguntas en donde tendrás que marcar la casilla que se relacione más a tu experiencia escolar. También encontrarás algunas preguntas abiertas, estos apartados me ayudan a entender mejor tu experiencia en la carrera, tu perspectiva como estudiante en los procesos académicos y las dinámicas de tu grupo. Esta encuesta te puede tomar entre 10 y 15 minutos.

|   |  |
|---|--|
| <b>Datos personales</b>   |  |
| <b>¿Cuál es tu carrera y de qué semestre eres?</b>  |  |
| <b>¿Con qué género te identificas?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> <b>Mujer</b></li> <li><input type="radio"/> <b>Hombre</b></li> <li><input type="radio"/> <b>Prefiero no decir</b></li> <li><input type="radio"/> <b>Otro</b> _____</li> </ul> |  |

|           |  | <b>Pésimo</b> | <b>Malo</b> | <b>Regular</b> | <b>Bueno</b> | <b>Excelente</b> |
|-----------|--|---------------|-------------|----------------|--------------|------------------|
| <b>1.</b> | <b>¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus</b> |               |             |                |              |                  |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
|    | compañeros/as de clase?                                      |  |  |  |  |
| 2. | ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo?       |  |  |  |  |
| 3. | ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo? |  |  |  |  |

|    |   | Sí | No |
|----|---|----|----|
| 4. | ¿Tu grupo se ha dividido en dos o más subgrupos por algún problema u otro motivo? |    |    |

5. ¿Cuál crees que fue el motivo de esa división? Si no es el caso, por favor pasa a la siguiente pregunta.

---

|    |  | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|----|--|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 6. | ¿Los conflictos interpersonales con algún(os) estudiante(s) han repercutido en el trabajo en clases o en escena? |       |             |               |              |         |

7. ¿De qué manera estos conflictos han afectado el trabajo?

---

|    |   | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|----|---|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 8. | Cuando surge algún desacuerdo en tu grupo ¿se dialoga |       |             |               |              |         |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
|    | para encontrar alguna solución?  |  |  |  |  |  |
| 9. | Previo a la toma de decisiones, ¿se considera la opinión de cada estudiante del grupo para llegar a un acuerdo en común? |  |  |  |  |  |

|     |  | Pésimo | Malo | Regular | Bueno | Excelente |
|-----|--|--------|------|---------|-------|-----------|
| 10. | ¿Cómo es tu relación con la mayoría de tus compañeros/as de clase?   |        |      |         |       |           |
| 11. | El grado de confianza que tienes con tus compañeros/as del grupo es: |        |      |         |       |           |

|     |  | Sí | No |
|-----|--|----|----|
| 12. | ¿Cuentas con alguna persona de confianza en la escuela con quien puedas compartir tus inquietudes o problemas? |    |    |

|     |  |
|-----|--|
| 13. | Esas personas son:   |
|     | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Compañero/a</li> <li><input type="radio"/> Docente</li> <li><input type="radio"/> Ambos</li> <li><input type="radio"/> Alguien más _____</li> </ul> |

|     |  | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|-----|--|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 14. | ¿El grupo puede expresar abiertamente cualquier idea o disconformidad? |       |             |               |              |         |
|     | ¿Se perciben actitudes, comentarios o                                  |       |             |               |              |         |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| gestos de desaprobación que restringan la expresión? |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|     |   | Sí | No |
|-----|---|----|----|
| 15. | ¿Has tenido algún conflicto con alguno de tus compañeros/as que haya afectado tu proceso académico? |    |    |

16. ¿De qué manera afectó tu proceso? Si no es el caso, por favor pasa a la siguiente pregunta.

---

|     |   | Sí | No |
|-----|---|----|----|
| 17. | ¿Has tenido algún conflicto con algún docente que haya afectado tu proceso académico? |    |    |

18. ¿De qué manera afectó tu proceso? Si no es el caso, por favor pasa a la siguiente pregunta.

---

|     |  | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|-----|--|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 19. | ¿Has presenciado conductas de agresión de compañeros/as hacia otros estudiantes? |       |             |               |              |         |

20. De qué manera se han presentado estas agresiones (puede ser verbal, psicológica, física, violencia de género u otro tipo) y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas entre tus compañeros/as. Si no es el caso, pasa por favor a la siguiente pregunta:

---

|     |   | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|-----|---|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 21. | ¿Has presenciado conductas de agresión de estudiantes hacia otros docentes? |       |             |               |              |         |

22. De qué manera se han presentado estas agresiones (puede ser verbal, psicológica, física, violencia de género u otro tipo) y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas hacia los docentes. Si no es el caso, pasa por favor a la siguiente pregunta:

---

|     |   | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |
|-----|---|-------|-------------|---------------|--------------|---------|
| 23. | ¿Has presenciado conductas de agresión de docentes hacia estudiantes? |       |             |               |              |         |

24. De qué manera se han presentado estas agresiones (puede ser verbal, psicológica, física, violencia de género u otro tipo) y cómo has observado que se manifiestan estas actitudes y conductas de docentes a estudiantes. Si no es el caso, pasa por favor a la siguiente pregunta.

---

|     |  | Nunca<br>veces | Pocas<br>veces | Algunas<br>veces | Muchas<br>veces | Siempre |
|-----|--|----------------|----------------|------------------|-----------------|---------|
| 25. | ¿Algún compañero/a ha esparcido rumores negativos sobre ti u otra persona?                           |                |                |                  |                 |         |
| 26. | ¿Has recibido algún comentario hiriente por parte de un compañero/a trabajando en clase o en escena? |                |                |                  |                 |         |
| 27. | ¿Has observado conductas de exclusión por parte de los docentes?                                     |                |                |                  |                 |         |
| 28. | En tu grupo, ¿has observado conductas de exclusión hacia otros estudiantes?                          |                |                |                  |                 |         |

29. ¿Cuál suele ser la respuesta general del grupo ante los problemas antes mencionados?

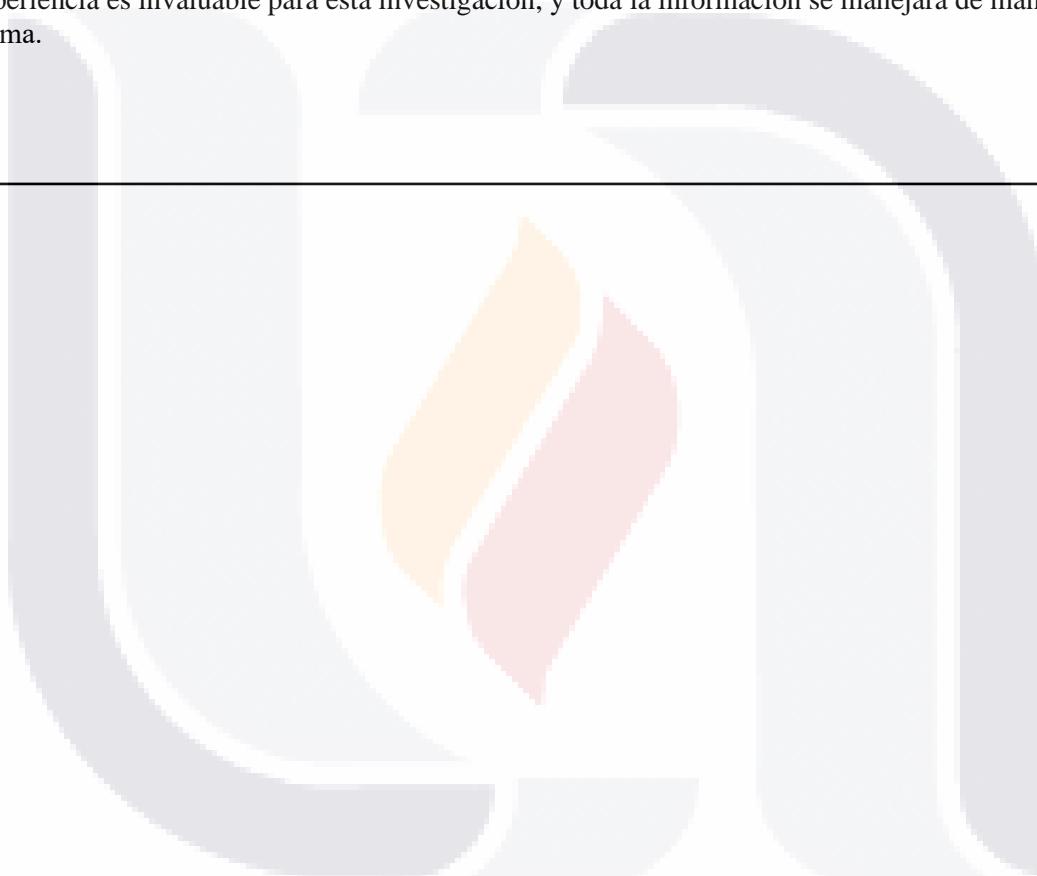
- Ignorar el problema
- Comentar el conflicto con el tutor o algún docente
- Escalar el problema con la coordinación de la institución
- Dialogar con quienes ejercen las agresiones
- Se busca una mediación
- Se comenta en el grupo el conflicto, pero no se escala con alguna autoridad
- Otro \_\_\_\_\_

Te agradezco que hayas llegado hasta el final de este cuestionario. Tu respuesta es muy importante para esta investigación. Si tienes alguna duda sobre este cuestionario o alguna otra cosa que quieras agregar, por favor escríbela en este apartado.

---

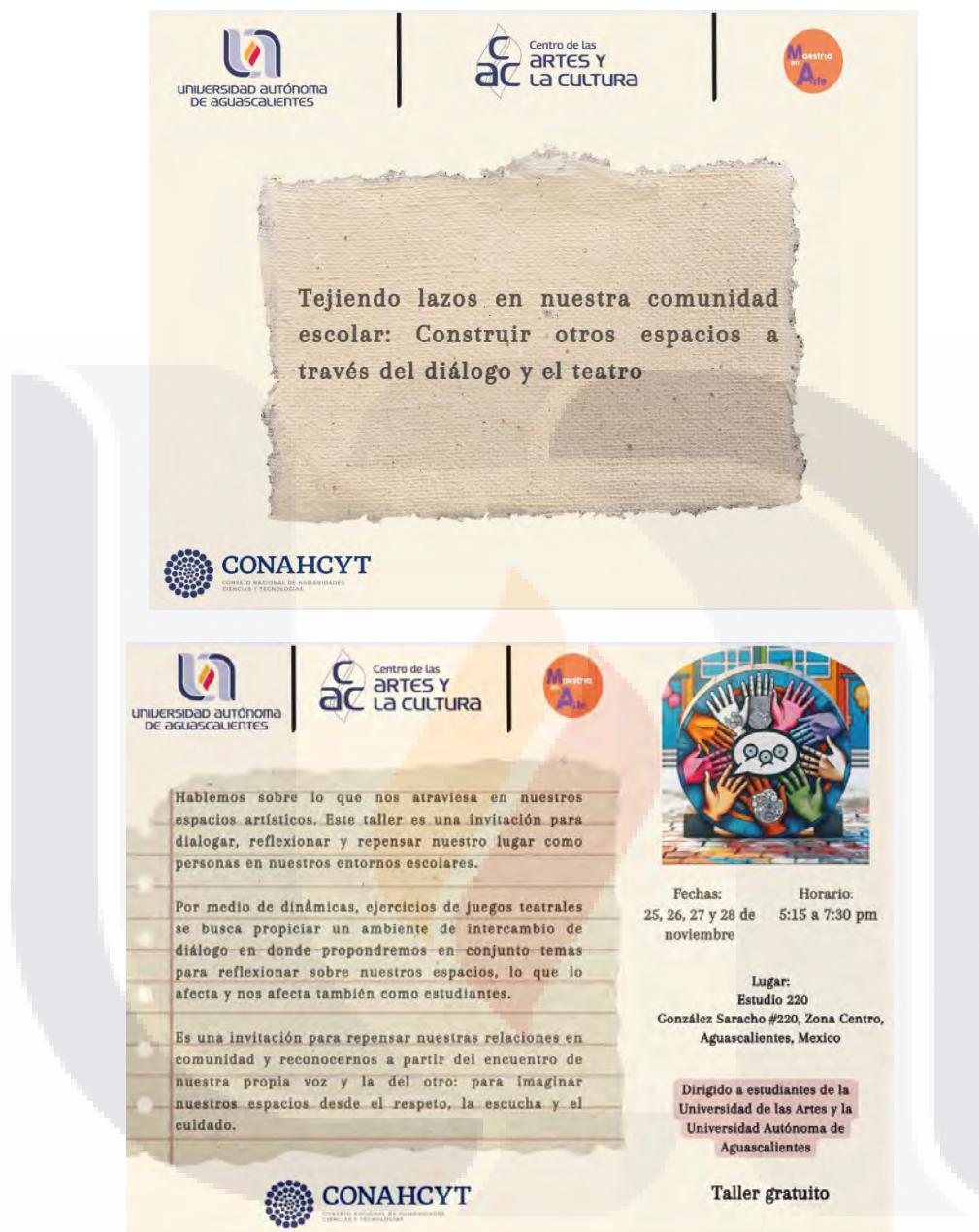
Esta investigación se nutre de las experiencias de los procesos académicos actorales, posteriormente haré una selección para entrevistas y si a ti te interesa compartirme sobre tu experiencia en los procesos artísticos de tu carrera, por favor déjame tu correo electrónico para comunicarme contigo, tu experiencia es invaluable para esta investigación, y toda la información se manejará de manera anónima.

---



# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## Cartel para la primera propuesta del taller de intervención extraescolar



The image shows two versions of a flyer for a school intervention workshop. The top version is a larger, more detailed version, and the bottom version is a smaller, simplified version. Both versions feature logos for the University of Aguascalientes (UA), the Centro de las Artes y la Cultura (Cac), and Mostra. The text on the top version reads: "Tejiendo lazos en nuestra comunidad escolar: Construir otros espacios a través del diálogo y el teatro". The bottom version contains more descriptive text about the workshop's purpose and activities, including a colorful illustration of hands and a speech bubble. Both versions mention CONAHCYT and provide details about the workshop's dates, time, location, and target audience.

**Top Flyer Text:**

Tejiendo lazos en nuestra comunidad escolar: Construir otros espacios a través del diálogo y el teatro

**Bottom Flyer Text:**

Hablemos sobre lo que nos atraviesa en nuestros espacios artísticos. Este taller es una invitación para dialogar, reflexionar y repensar nuestro lugar como personas en nuestros entornos escolares.

Por medio de dinámicas, ejercicios de juegos teatrales se busca propiciar un ambiente de intercambio de diálogo en donde propondremos en conjunto temas para reflexionar sobre nuestros espacios, lo que lo afecta y nos afecta también como estudiantes.

Es una invitación para repensar nuestras relaciones en comunidad y reconocernos a partir del encuentro de nuestra propia voz y la del otro: para imaginar nuestros espacios desde el respeto, la escucha y el cuidado.

**Logos:**

- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UA)
- Centro de las Artes y la Cultura (Cac)
- Mostra
- CONAHCYT

**Details:**

**Fechas:** 25, 26, 27 y 28 de noviembre

**Horario:** 5:15 a 7:30 pm

**Lugar:** Estudio 220  
González Saracho #220, Zona Centro,  
Aguascalientes, Mexico

**Dirigido a:** estudiantes de la Universidad de las Artes y la Universidad Autónoma de Aguascalientes

**Taller gratuito**

## Cartel para el taller con la Universidad Autónoma de Aguascalientes

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**

**Centro de las ARTES Y LA CULTURA**

**Maestría en Arte**

**Ciencia y Tecnología**

**Taller:**  
Tejiendo lazos en nuestra comunidad escolar: Construir otros espacios a través del diálogo y el teatro

Hablemos sobre lo que nos atraviesa en nuestros espacios artísticos. Este taller es una invitación para dialogar, reflexionar y repensar nuestro lugar como estudiantes y nuestras relaciones en comunidad para reconocernos a partir del encuentro de nuestra propia voz y la del otro e imaginar nuestros espacios desde el respeto, la escucha y el cuidado.

Por medio de juegos teatrales y herramientas del Teatro del Oprimido se busca propiciar un ambiente de intercambio de diálogo en donde propondremos en conjunto temas para reflexionar sobre nuestros espacios, lo que lo afecta y nos afecta también como estudiantes.

Imparte: Andrea Eunice Méndez

**Fechas:**  
18, 19 y 20 de febrero

**Horario:**  
5:00 a 7:00 pm

**Lugar:**  
Edificio 303  
Salón práctico 2  
(Salón negro)

Contacto: 449 386 2155  
andrea.mendezrubio@gmail.com

## Cuestionario de Evaluación

| <b>Datos personales</b>                     |  |
|---|--|
| ¿Cuál es tu carrera y de qué semestre eres? |  |
| ¿Con qué género te identificas?             | <input type="radio"/> Mujer<br><input type="radio"/> Hombre<br><input type="radio"/> Prefiero no decir<br><input type="radio"/> Otro _____ |

|  | <b>Pésimo</b> | <b>Malo</b> | <b>Regular</b> | <b>Bueno</b> | <b>Excelente</b> |
|--|---------------|-------------|----------------|--------------|------------------|
| 1. ¿Cómo consideras el ambiente de convivencia entre tus compañeros/as de clase? |               |             |                |              |                  |
| 2. ¿Cómo es el ambiente de trabajo colectivo en tu grupo?                        |               |             |                |              |                  |
| 3. ¿Cómo consideras el nivel de integración que tiene tu grupo?                  |               |             |                |              |                  |

|   | <b>Nunca</b> | <b>Pocas veces</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>Muchas veces</b> | <b>Siempre</b> |
|---|--------------|--------------------|----------------------|---------------------|----------------|
| 4. ¿Los conflictos interpersonales con algún(os) estudiante(s) han repercutido en el trabajo en clases o en escena? |              |                    |                      |                     |                |

| <b>Académico</b> | <b>Emocional</b> | <b>Integridad física</b> | <b>Productos del trabajo grupal</b> | <b>Otro</b> |
|------------------|------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------|
|------------------|------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------|

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 5. | ¿En cuál(es) aspectos consideras que los conflictos interpersonales con algún(os) estudiante(s) han repercutido en el trabajo en clases o en escena? |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|

**¿Podrías explicarme?:**

|  |
|--|
| 6. En tu opinión ¿Tienes alguna reflexión con la cual te quedas de este taller?                      |
| 7. En tu opinión, ¿con cuál(es) herramienta(s) te quedas para tratar la problemática antes descrita? |

| 8. Desde tu perspectiva ¿Cuáles crees que son las limitaciones y ventajas del diálogo para la solución de conflictos en tu ambiente escolar? |          |
|--|----------|
| Limitaciones   | Ventajas |
|  |          |
|  |          |
|  |          |
|  |          |

9. Consideras necesaria la intervención de alguna instancia externa (tutoría, personal directivo, ayuda profesional especializada, etc.) para ayudar a tu grupo a superar sus problemas de interacción y violencias, en caso de que esta situación persista

Sí  No

¿Cuál crees que sería la intervención externa necesaria?

| Valora del 1 al 10 la utilidad del taller   | Valora del 1 al 10 el desempeño de la facilitadora  |
|---|---|
|   |   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Qué mejoras sugieres para este taller</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Que mejoras sugieres para el desempeño de la facilitadora</li></ul> |
|   |   |