



Universitat
de les Illes Balears

Título: El Teatro Foro para la prevención de la violencia de género en la universidad

AUTORA: Lucía Pascual Calleja

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género
de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2017-2018

Fecha 03-09-2018

Nombre Tutora del Trabajo Rosabel Rodríguez

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES.....	3
2.1.	Características de esta violencia y su difícil detección.....	5
2.2.	Factores de riesgo.....	6
2.3.	La universidad como contexto hostil para las mujeres.....	7
2.4.	Enfoques en la prevención de la violencia de género.....	8
3.	EL TEATRO PARA EL CAMBIO SOCIAL.....	11
3.1.	El Teatro del Oprimido y el Teatro Foro.....	12
3.2.	Conexiones teóricas del Teatro Foro.....	16
3.2.1.	La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.....	16
3.2.2.	La representación del poder.....	18
3.2.3.	La representación de lo cotidiano.....	19
4.	EL TEATRO FORO Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	20
5.	OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	24
6.	DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	25
6.1.	Destinatarios/as y localización.....	25
7.	FASES DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO.....	26
7.1.	Fase 1: Formación del grupo de teatro.....	26
7.2.	Fase 2: Construcción de la obra de teatro.....	27
7.2.1.	Introducción.....	27
7.2.2.	Creación de imágenes.....	29
7.2.3.	Creación de escenas.....	30
7.2.4.	Creación de los personajes.....	31
7.2.5.	Creación del guion.....	33
7.2.6.	Creación del TF.....	33
7.2.7.	Creación de la escenografía.....	34
7.2.8.	Ensayo.....	34
7.2.9.	Prueba piloto.....	35
7.3.	Fase 3: Difusión.....	35
7.4.	Fase 4: Representación de la obra y dinamización del foro.....	35
7.4.1.	Calentamiento.....	36
7.4.2.	STOP.....	36
7.4.3.	<i>Arcoíris del Deseo</i>	37

7.4.4. Espectadores y espectatrices	39
7.4.5. Cierre	41
7.4.6. Pautas del joker.....	41
8. EVALUACIÓN	44
8.1. Focus group	44
8.2. Cuestionario abierto.....	45
8.3. Observación participante	45
9. TEMPORALIZACIÓN	46
10. RECURSOS Y PRESUPUESTOS.....	46
11. CONCLUSIONES.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1.</i> Factores de riesgo asociados a la violencia de género	6
<i>Figura 2.</i> Árbol del Teatro del Oprimido	13
<i>Figura 3.</i> Planteamiento de la situación. Elaboración propia.....	29
<i>Figura 4.</i> Planteamiento del conflicto. Elaboración propia.....	30
<i>Figura 5.</i> Momento de crisis china. Elaboración propia.	30
<i>Figura 6.</i> Las voces crean una constelación de imágenes alrededor de la protagonista	39
<i>Tabla 1.</i> Objetivos generales y específicos del proyecto.....	25
<i>Tabla 2.</i> Temporalización mensual del proyecto.....	46
<i>Tabla 3.</i> Recursos y presupuesto	47

ANEXOS

ANEXO I: TABLA DE EVALUACIÓN

ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PÚBLICO

ANEXO III: CUESTIONARIO PARA EL PÚBLICO

RESUMEN

La presente propuesta de intervención tiene el objetivo de prevenir la violencia de género en el contexto universitario mediante la utilización del Teatro Foro como herramienta para la transformación social. A través de esta técnica teatral se busca desarrollar la capacidad de las personas del público para detectar situaciones de discriminación y violencia de género que sucedan en su entorno más próximo. Una vez detectadas estas situaciones, se trata de motivar a la audiencia en la construcción y el ensayo de estrategias para hacerles frente, con la finalidad de llevarlas a cabo en la vida real.

Palabras clave: teatro foro, violencia de género, universidad, prevención

1. INTRODUCCIÓN

A día de hoy es un hecho demostrado que la violencia de género es un problema social con una significancia universal, tanto para la salud pública como para los derechos humanos, que afecta a todos los sectores de la sociedad (OMS, 2013). En consecuencia, esta violencia ya no es posible concebirla como un fenómeno que solo sucede en el mundo adulto. En España, se ha detectado su elevada incidencia entre las parejas más jóvenes (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009; González, Muñoz y Graña, 2003), especialmente en forma de violencia psicológica de control (de Miguel, 2015). En el caso del estudiantado universitario, éstos mantienen creencias y actitudes sobre el amor, la violencia y los estereotipos de género, que favorecen la perpetuación de la violencia de género (Ferrer, Bosch, Ramis y Torres, 2006).

A la luz de estos resultados, se han llevado a cabo diversos programas de prevención de la violencia de género en las universidades (Mendoza, 2011). A pesar de ello, los índices de violencia de género entre la juventud no descienden (INE, 2015). Este hecho lleva a cuestionar, entre otros aspectos, el enfoque tradicional utilizado en estos programas para desarrollar esfuerzos más innovadores, dinámicos e interactivos (Brigell, 2010). Dadas las complejas influencias socioculturales que impactan en la definición y solución de esta problemática, parece necesario contemplar una aproximación más holística y creativa.

El arte es una de las vías más útiles para llegar al entramado emocional de la persona y, desde ahí, sensibilizar y lograr una toma de conciencia de los patrones establecidos dentro de su sistema personal y social (Cenizo, del Moral y Varo, 2011). Las actividades artísticas en general, y el teatro en particular, constituyen una herramienta socioeducativa fundamental para abordar las problemáticas sociales debido a los múltiples elementos corporales, emocionales, sociales, lúdicos y comunicativos que las componen (Mundet, Beltrán y Moreno, 2015). Por ello, el teatro es la pieza clave de este proyecto de intervención.

La técnica teatral elegida ha sido el **Teatro Foro** (TF) por su potencial para facilitar la participación activa, visibilizar las normas sociales, identificar situaciones cotidianas opresivas y desarrollar estrategias para encarar estas opresiones (Gil-Juárez, Feliu, Valllovera y Biglia, 2013).

El TF es una herramienta teatral que forma parte del Teatro del Oprimido, el cual fue creado y desarrollado por Augusto Boal (2001). Se basa en presentar una obra de teatro en la que el personaje protagonista vive una situación de opresión que no sabe cómo afrontar. La obra termina en un momento de conflicto y en ese momento, entra en juego el *joker* o comodín, quien dinamiza el foro, facilitando que el público identifique la situación opresiva planteada y dándoles la oportunidad de subir al escenario, sustituir un actor o actriz, y probar nuevas estrategias para solucionar los problemas que tiene el personaje.

En este contexto, aparecen con mayor facilidad respuestas no políticamente correctas ni centradas únicamente en la palabra. El hecho de incorporar el cuerpo y la actuación para expresar una idea, permite que la experiencia sea más profunda y significativa, traspasando el plano racional y llegando a las emociones de los participantes (Calsamiglia y Cubells, 2016).

El TF se ha llevado a cabo en todo tipo de contextos (teatros, plazas, cárceles, residencias, etc.). Cuando se ha utilizado para intervenir en instituciones educativas, lo ha hecho para abordar temas como la violencia de género en sus múltiples manifestaciones. En Estados Unidos, las obras de TF se han centrado principalmente en el acoso y las agresiones sexuales (Ahrens, Rich y Ullman, 2011; Belknap, Haglund, Felzer, Pruszynski y Schneider, 2013; Christensen, 2013; Mitchell y Freitag, 2011; Rodríguez, Rich, Hastings y Page, 2006). En cambio en España, encontramos temáticas

como la brecha digital de género y el ciberacoso (Gil-Juárez et al., 2013) y la violencia de género en la pareja (Calsamiglia y Cubells, 2016; Trujillo, 2010).

La universidad supone un lugar privilegiado de encuentro entre chicos y chicas donde reflexionar sobre la violencia de género y sus posibles soluciones. Teniendo en cuenta la incidencia de esta problemática en población universitaria (Valls, 2008) y las ventajas que presenta el TF para abordarla (Christensen, 2014), resulta relevante desarrollar un proyecto de intervención que utilice esta técnica teatral con el objetivo de prevenir esta violencia en la universidad.

2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

El concepto **violencia de género** admite diversas definiciones. En este proyecto, se parte de la definición otorgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1994 en el artículo 2 de la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, donde se concibe esta violencia como “todo acto de violencia basado en el género que resulte, o pueda tener como resultado, un daño físico, sexual o psicológico, incluyendo las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”.

Esta violencia afecta a las mujeres de todo el mundo independientemente de su edad, clase social, cultura o nivel académico (OMS, 2013), en consecuencia, este fenómeno también ocurre en el contexto universitario (Puigvert, 2008). Por **violencia de género en las universidades** se entiende “cualquier tipo de violencia física, sexual y psicológica perpetrada contra las mujeres en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro, como fuera del espacio físico de la universidad” (Mendoza, 2011, p. 35). Asimismo, por comunidad universitaria se comprende a todos los miembros de esta institución, estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios. Como ejemplo de estas situaciones tenemos:

- Presiones para mantener una relación afectivo-sexual.
- Besos y/o caricias sin consentimiento.
- Sentirse incómoda o pasar miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas, persecución, vigilancia.

- Difundir rumores sobre la vida sexual de una persona de la comunidad universitaria.
- Comentarios sexistas.

(Mendoza, 2011, p. 35)

Gran parte de los estudios sobre esta temática se han llevado a cabo en Estados Unidos. La primera tendencia de estas investigaciones fue evidenciar la violencia que sucede en parejas formadas por estudiantes. Uno de los autores más prolíficos en este ámbito fue Strauss. En su estudio con 31 universidades de 16 países, encontró que el 29% de los y las estudiantes agredieron físicamente a su pareja durante el año anterior a la investigación (Straus, 2004). Sin embargo, una de las características de investigaciones como la de Strauss es que no se realizan con *perspectiva de género*¹, en consecuencia, llegan a conclusiones como que la violencia en las relaciones afectivas universitarias es bidireccional, sin prestar atención en el análisis de los motivos que llevan a utilizarla (autodefensa o dominación).

Al margen de este enfoque, otras investigaciones se han centrado en demostrar la presencia de acoso y agresiones sexuales en los campus universitarios de Estados Unidos (Larena y Molina, 2010). En el estudio de Gross, Winslett, Roberts y Gohm (2006), un tercio de las mujeres universitarias habían sufrido algún tipo de abuso o situación no deseada, desde besos y caricias hasta relaciones sexuales. Según Smith, White y Holland (2003), casi un 80% de las universitarias de último año relató haber padecido algún tipo de violencia física o sexual a manos de sus parejas. A partir de estos estudios, contraria a la noción de la universidad como un espacio seguro y apartado de los problemas de la “vida real”, se empezó a concebir el campus como un espacio inseguro para las mujeres.

A pesar de las diferencias entre la sociedad estadounidense y la española, y las diferencias entre sus contextos universitarios, es innegable la aportación de estas investigaciones en el estudio e identificación de la violencia de género en las universidades españolas. Como resultado de esta realidad y por la falta de estudios sobre este ámbito en España, se realizó del 2006 al 2008 la investigación *Violencia de*

¹ Según Eguiluz et al., (2011), para que una investigación tenga perspectiva de género debe incluir en sus proyectos variables con potencial explicativo de género y tener en cuenta las diferencias entre los sexos, sus condicionantes psicosociales y su forma de vida.

género en las universidades españolas, financiada por el Instituto de la Mujer en el marco del Plan Nacional I+D+I.

Una de las principales conclusiones a las que se llegó mediante esta investigación fue la dificultad del alumnado universitario para identificar determinadas situaciones definidas como violencia de género como manifestaciones de esta violencia. Entre un 33% y un 22% de las personas encuestadas no consideró violencia de género el hecho de que la pareja, en el marco de una relación estable o esporádica, exija saber con quién y dónde está la otra persona, le impida hablar con otras personas o la persiga insistentemente. Esta falta de reconocimiento de determinadas situaciones como violencia de género, coincide con la falta de denuncia, especialmente en los casos sin violencia física, además de la dificultad de conocer su verdadera prevalencia (Valls, 2008).

En el estudio de Vázquez, Torres, Otero, Blanco y López (2010), un 15% de las estudiantes universitarias españolas experimentaron algún tipo de maltrato físico, psicológico o sexual en algún momento de sus vidas por parte de su pareja y/o algún otro varón. Además, en los últimos 12 meses, el 7% relató haber sufrido algún tipo de violencia de género. Más recientemente, la Macroencuesta realizada en 2015 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad ha reflejado que un nivel educativo alto no evita padecer violencia de género, ya que aproximadamente un 8% de las mujeres con estudios universitarios afirman haber sufrido por parte de su pareja o expareja violencia psicológica de control, más de un 7% violencia física, un 7% psicológica emocional y casi un 6% sexual (de Miguel, 2015).

2.1. Características de esta violencia y su difícil detección

Se han estudiado varios aspectos sobre las víctimas, los agresores y su relación que arrojan luz sobre las características de la violencia de género y su difícil detección.

Entre estos elementos, cabe destacar la investigación de Cowan (2000), quien concluyó que existen creencias asociadas a las víctimas y a los agresores que favorecen la culpabilización de las víctimas de violencia de género, como pensar que las víctimas son quienes provocan la situación o que los agresores tienen problemas mentales y no pueden evitar su comportamiento. Cowan (2000) analizó este hecho en el contexto de una serie de creencias sociales, producto de la socialización, que toleran y permiten esta violencia y contribuyen a crear un ambiente de hostilidad hacia las mujeres. Según la

autora, estos aspectos, potencian la no identificación de la violencia de género como tal y que las víctimas tiendan a no explicar el suceso y a no buscar ayuda.

La relación de la víctima con el agresor es otro factor de la violencia de género que dificulta su identificación y denuncia. Según Gross et al. (2006), en el 41% de los casos de coacción sexual en estudiantes universitarias, la agresión fue perpetrada por el novio, en el 29% por un amigo y en el 21% por un conocido. Es especialmente en estos casos donde el agresor no es una persona desconocida, que se normaliza la agresión y la víctima no la denuncia, ya sea por la auto culpabilización, al sentir que ha provocado la situación, o por evitar el malestar en la persona agresora.

2.2. Factores de riesgo

Entre las causas que conducen a la violencia de género, la literatura científica ha identificado diversos factores.

Según el modelo ecológico de Heise (1998) los factores de riesgo asociados a la violencia de género son sociales, comunitarios, relacionales e individuales (*Figura 1*).

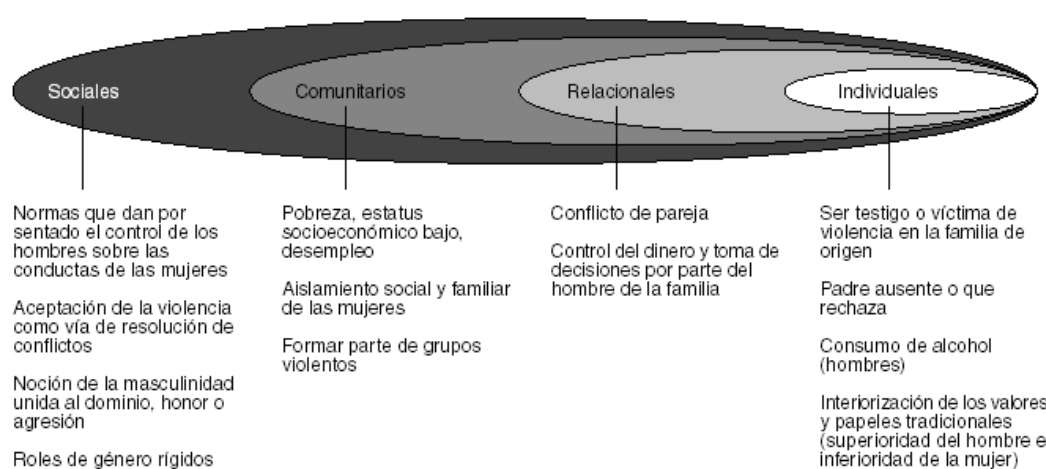


Figura 1. Factores de riesgo asociados a la violencia de género en los diferentes niveles de la ecología social. Por Heise (1998).

En el contexto universitario, los factores de riesgo detectados de naturaleza sociocultural ejercen su influencia desde la transmisión de modelos diferentes de masculinidad y feminidad entre hombres y mujeres por razón de género (Mendoza, 2011). Las investigaciones apuntan como elementos clave la *socialización de género*² y

² Según Walker y Boston (1983), en la teoría de la socialización diferencial, las personas, en su proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes socializadores,

las creencias y actitudes hacia las mujeres y la violencia.

Para el estudiantado universitario, las causas más importantes que inciden en la presencia de la violencia física en las relaciones de pareja son el poder y la socialización de género (Mahlstedt y Welsh, 2005). Asimismo, se ha establecido una relación directa entre la socialización de género, el sexismo y las conductas violentas hacia las mujeres (Forbes, Adams-Crutis y White, 2004), y una correlación positiva entre la tolerancia al acoso sexual, las creencias sexuales misóginas, la aceptación de los mitos sobre las violaciones y haber agredido o acosado sexualmente alguna vez a una mujer (Reilly, Lott, Caldwell y DeLuca, 1992). Por tanto, las creencias y actitudes de los y las estudiantes hacia las mujeres y el uso de la violencia, están relacionadas con las conductas que manifiestan. Estas creencias y actitudes son explicadas entre un 5% y un 13% por variables sociodemográficas, familiares y formativas (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2006).

La dependencia en las relaciones sexo-afectivas entre estudiantes se ha correlacionado positivamente con haber sufrido o ejercido violencia de género, llegando a aceptar el abuso como manera de solucionar los conflictos de una relación (Charkow y Nelson, 2000), e incluso confundirlo con actos de amor (Oliver y Valls, 2004). Esta idea romántica del amor se encuentra sobre todo en las estudiantes universitarias. Moreno, González y Ros (2007) observaron que las estudiantes se caracterizaban por mostrar una idealización del amor y una entrega incondicional a la relación amorosa, una valoración de la renuncia para satisfacer a la otra persona y un elevado sentimiento de protección y cuidado del otro por encima de la satisfacción de sus propias necesidades e intereses (citados por Bosch, 2007, p. 15). En cambio, en el mismo estudio, los chicos mostraron una disposición mucho menor a la renuncia total, el sacrificio personal y la entrega y una mayor contención emocional.

2.3. La universidad como contexto hostil para las mujeres

Hasta ahora hemos visto como la mayoría de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario se centran en la violencia de género en la pareja o en las agresiones sexuales que suceden en este contexto. En cambio, existe otra línea de investigación

“adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género” (citados por Bosch, 2007, p. 11).

donde el objeto de estudio es la universidad como institución dónde se genera un ambiente adverso hacia las mujeres.

La universidad es un espacio que no se mantiene apartado de los problemas sociales, sino que reproduce en su interior las mismas formas de discriminación y violencia contra las mujeres que suceden en su exterior. Es la propia estructura universitaria, jerárquica y masculinizada que contribuye al silenciamiento del problema por parte de las víctimas que no disponen de herramientas necesarias para enfrentarse mediante la denuncia a toda la estructura de poder (Mendoza, 2011).

Osborne (1995) consideró que la violencia es experimentada diariamente en las universidades como una forma de perpetuación del dominio de los hombres sobre las mujeres y que se manifiesta en conductas que van desde el acoso sexual por hombres del contexto universitario (profesorado, otros profesionales) o por iguales (entre estudiantes universitarios), hasta el clima sexista en los debates y discusiones en las aulas. Asimismo, Hensley (2003) señaló que la baja denuncia de las ofensas relacionadas con violencia de género en la universidad se debe a la poca confianza que existe por parte de las agredidas hacia la institución, sobre todo en términos del apoyo que puede recibirse. Desde una perspectiva semejante, Bryant y Spencer (2003), expusieron la opinión del alumnado respecto a las respuestas que da la institución universitaria ante la violencia de género. Éstos pensaban que los sistemas de gobierno de las universidades no abordan adecuadamente ni la violencia de género ni los comportamientos que la fomentan.

En España, los miembros de las instituciones universitarias que participaron en la investigación de Valls (2008), opinaron que las universidades españolas no estaban dando respuesta a las situaciones de violencia de género que se producen en ellas, destacando la necesidad de que la institución universitaria desarrolle actividades formativas y sensibilizadoras que ayuden a identificar las diferentes situaciones como violencia de género y cree espacios de apoyo y asistencia para quienes decidan denunciarlas.

2.4. Enfoques en la prevención de la violencia de género

La violencia de género en las universidades tiene un fuerte impacto sobre las mujeres y su desempeño académico. Los efectos negativos del acoso sexual en términos

psicológicos conllevan una pérdida de autoestima, estrés, ansiedad y depresión (Fitzgerald, 1988). En relación con la vida académica, la violencia de género afecta a las decisiones que las estudiantes toman en torno a su desempeño escolar, llevando a una disminución de su rendimiento académico e, incluso, al abandono de sus estudios (Bondurant, 2001).

Los resultados de las investigaciones anteriormente comentadas junto con el impacto que produce en las mujeres padecer esta violencia, han constatado la necesidad de poner en marcha medidas de actuación e implementar programas de prevención en las universidades (Mendoza, 2011). En este proyecto nos centramos en la prevención con el objetivo de atacar a la raíz del problema y transformar las condiciones por las cuales este fenómeno es recurrente, evitando así su perpetuación y los daños que produce.

Como señalan Oliver y Valls (2004), las investigaciones hablan de la necesidad de formular nuevas estrategias para abordar la violencia de género, pero desgraciadamente ha sido más fácil encontrar análisis de los hechos que propuestas concretas y novedosas de acción. En la literatura académica, encontramos algunas recomendaciones:

- Llevar a cabo un trabajo preventivo desde una perspectiva feminista y educativa que promueva la responsabilidad masculina y el desarrollo de la empatía (Mahlstedt y Welsh, 2005).
- Crear programas de sensibilización para identificar la violencia de género (Bondurant, 2001).
- Desmontar las creencias y los mitos que normalizan y favorecen su aceptación (Gross et al., 2006).
- Tratar la coacción sexual y la violación como fenómenos dentro de una estructura social y cultural que permite que se normalicen y no se contemplen estas situaciones como violencia de género (Cowan, 2000).
- Desarticular las estrategias de dominación masculina perpetradas por la universidad como institución (Osborne, 1995).

Christensen (2014), considera que la prevalencia y persistencia de la violencia sexual en el ámbito universitario necesita ser abordada a través de medios innovadores que integren la perspectiva feminista, utilizando métodos que aseguren la construcción colaborativa del conocimiento para encontrar soluciones a la violencia sexual.

Siguiendo esta línea, en las universidades españolas, la investigación realizada por Valls (2008) muestra que, el estudiantado, el profesorado y el PAS, manifiestan la importancia de implementar medidas para la prevención de la violencia de género que incluyan la participación de toda la comunidad universitaria.

Tradicionalmente, las intervenciones preventivas en las universidades han utilizado modelos didácticos, es decir, modelos de aprendizaje pasivo (Rodríguez et al., 2006). Estos modelos pueden ser eficaces hasta el punto de concienciar y potencialmente cambiar las actitudes y creencias sobre los mitos de la violencia de género, sin embargo, no llegan a tener los mismos beneficios que el aprendizaje interactivo o participativo. Según Rodríguez et al. (2006), en comparación con las charlas y el grupo control, las personas que participaron en una intervención participativa basada en el TF manifestaron una mayor percepción de autoeficacia a la hora de actuar para prevenir la violencia sexual y de empatizar con las víctimas. El formato participativo resulta en un nivel más profundo de procesamiento de la información y consigue en mayor medida un cambio de actitudes que una charla didáctica (Mitchell y Freitag, 2011).

Un ejemplo de la utilización de metodología participativa se encuentra en los programas sociales latinoamericanos, los cuales tienen una larga tradición de uso de intervenciones participativas para implicar a los grupos en la transformación de la sociedad que les afecta, partiendo de sus propias realidades, con el propósito de identificar la opresión y buscar la justicia (Brigell, 2010).

En Estados Unidos, existen ejemplos de programas que abordan la violencia sexual en las universidades utilizando la teoría de la intervención de testigos (*bystander intervention*). Ésta, se basa en la noción de que la violencia sexual impacta a todos los miembros de la comunidad, no solo a las víctimas, por tanto, la responsabilidad de prevenir esta violencia es de todos y todas. Mitchell y Freitag (2011) utilizaron este enfoque, destacando que las actitudes y comportamientos que perpetúan la aceptabilidad de la violencia sexual son una parte inherente de la cultura y las normas sociales que deben ser cambiadas mediante la práctica de conductas prosociales.

En general, las intervenciones realizadas en las universidades tienen como objetivo principal para acabar con la violencia de género, prevenir y sensibilizar a la población como forma óptima para el cambio de actitudes y comportamientos sexistas y violentos (Mendoza, 2011). Una de las vías más útiles para llegar al entramado emocional de la

persona y, desde ahí, sensibilizar y lograr una cierta toma de consciencia de los patrones establecidos dentro de su propio sistema personal y social, es el arte (Cenizo et al., 2011). De todas las formas artísticas que pueden ser herramientas al servicio de la sensibilización y la prevención de la violencia de género, nos centraremos en el teatro.

3. EL TEATRO PARA EL CAMBIO SOCIAL

El teatro, además de ser objeto de estudio, ha aportado conceptos y herramientas tanto de intervención como de investigación a las ciencias sociales y de la salud (Trujillo, 2010). Más allá de la expresión artística y del entretenimiento, encontramos modelos teatrales que buscan el planteamiento y la solución de problemas. Entre estos modelos existen importantes diferencias en cuanto a los problemas que plantean y la manera de solucionarlos.

Por un lado, tenemos ejemplos como la *dramaterapia* y el *psicodrama*. Ambos nacieron como herramientas terapéuticas basadas en el teatro para producir, a través de la catarsis, cambios psicológicos en el individuo (Rodríguez et al., 2006). En este caso, el problema que se pretende abordar es definido como un problema emocional. Por otro lado, formas de teatro como el Teatro Social, buscan visibilizar una problemática social y proponer maneras de hacerle frente (Trujillo, 2010). Aquí, el problema que se plantea es de origen social y, con el objetivo final de producir un cambio social, se busca de manera colectiva encontrar soluciones a través de la acción (Boal, 2001).

La teoría del teatro para el cambio social se basa en la idea de que cuando los miembros de una comunidad son animados a actuar posibles soluciones a un problema social, se provee a la comunidad la oportunidad de conceptualizar, dialogar y ensayar soluciones que pueden ser llevadas a cabo en la vida real (Christensen, 2013).

Dentro del Teatro Social, encontramos el Teatro del Oprimido, definiéndose más concretamente, como la puesta en práctica de las herramientas teatrales elaboradas por el dramaturgo y actor Augusto Boal, quien a lo largo de su vida y a partir de su experiencia, fue construyendo una manera de hacer teatro para facilitar la transformación social y la liberación (Trujillo, 2010). El TF es una de las técnicas del Teatro del Oprimido. El TF consta de dos partes, la primera es la representación de una obra de teatro elaborada por el grupo teatral mediante ejercicios del Teatro del

Oprimido, y la segunda es el foro, donde la audiencia participa en el análisis y solución de las opresiones representadas en la obra (Boal, 2001).

3.1. El Teatro del Oprimido y el Teatro Foro

En Brasil, en la década de los sesenta, Augusto Boal renovó el teatro latinoamericano desde una concepción del arte dramático más acorde con las urgencias de su tiempo y su contexto sociohistórico (Puga, 2012). Hoy en día, el Teatro del Oprimido es practicado en más de 70 países y existen múltiples grupos especializados que han aprendido sus técnicas y las utilizan en sus propios contextos locales (Trujillo, 2010). En Cataluña y Baleares, encontramos entidades como *Forn de Teatre Pa'Tothom*, *NUS* y *MAT intervencions*, entre otros.

Boal (2001) define el Teatro del Oprimido como un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos, técnicas de imagen e improvisación, cuya meta es convertir el teatro en una herramienta efectiva para la comprensión de los problemas sociales y personales y la búsqueda de sus soluciones. Todas estas técnicas se han construido en torno a tres objetivos principales:

1. Eliminar la distancia socialmente creada entre el pueblo y la cultura.
2. Demostrar que el teatro puede ser practicado por cualquier persona en cualquier lugar.
3. Transformar a las personas de la audiencia consideradas como seres pasivos en protagonistas de la acción dramática, es decir, en sujetos activos y creadores.

El efecto que propone el Teatro del Oprimido es magnificar y estimular el deseo de transformar la realidad y, para ello, ayuda a la persona espectadora a transformarse en una protagonista de la acción dramática, para que pueda transponer a la vida real acciones que ha ensayado en la práctica teatral (Boal, 2001).

Esta modalidad teatral implica un proceso de investigación permanente a través de la práctica que ha generado su propia teoría, la cual podemos encontrar en las distintas publicaciones de Augusto Boal. El árbol que vemos en la *Figura 2* es una construcción metafórica que sirve a Boal para relacionar las diversas técnicas que integran su método. Estas técnicas se han ido desarrollando a lo largo del tiempo según las circunstancias y necesidades de cada momento y de cada colectivo con el que trabajó el dramaturgo.



Figura 2. Árbol del Teatro del Oprimido. Por Boal, 2001.

Las raíces del árbol se nutren de la imagen, la palabra y el sonido, que son los elementos esenciales que poseemos, según Boal, los humanos para comunicarnos y comprender la realidad. A partir de estos tres elementos se busca potenciar la capacidad creativa de cualquier persona.

El tronco del árbol son los juegos. A partir del juego, el teatro facilita la conexión con la experiencia simbólica y la liberación de los movimientos y la norma. El juego es una parte importante de las dos técnicas más utilizadas: el Teatro Imagen y el TF. De estas dos técnicas crecen las diferentes ramas del Teatro del Oprimido (Trujillo, 2010):

- El *teatro periodístico* parte de la actualidad mediática para conectar con la realidad de un colectivo y sus reivindicaciones.
- El *teatro legislativo* busca la sistematización de propuestas ensayadas para ser presentadas como propuestas legislativas.
- El *teatro invisible* consiste en provocar un debate público mediante la escenificación de una escena en un contexto cotidiano sin que se sepa que se trata de una acción preparada.
- El *Arcoiris del Deseo* tiene el potencial de externalizar los pensamientos que nos oprimen y por ello, será la técnica con la que se trabajará en este proyecto.

El **Teatro Imagen** consiste en una serie de ejercicios que sirven para fotografiar las experiencias vividas o imaginadas y representarlas utilizando el propio cuerpo. Uno de los ejercicios más usados se llama *la imagen en transición*, consiste en que un individuo piense en una situación problemática o un tema y esculpa el resto de los miembros del grupo teatral en una imagen que represente el tema. Primero representan la situación, después la situación ideal, y finalmente, la transición, mostrando cómo conseguir el ideal (Brigell, 2010). La *imagen en transición* tiene por objeto ayudar a pensar con imágenes y a debatir un problema sin el uso de la palabra, sirviéndose sólo de sus propios cuerpos (Boal, 2001). Esta es una técnica relevante para el desarrollo del TF, ya que a partir de las imágenes representadas se elaboran varias escenas de la obra.

A medida que pasaban los años, Boal fue adaptando sus técnicas a los diferentes acontecimientos que presenciaba en sus funciones. En 1976, empezó a trabajar en diversos países de Europa, allí, se encontró con otro tipo de opresión. En Latinoamérica, se objetivaba fácilmente al opresor, ya que se trataba de una opresión dictatorial. En cambio, en contextos demócratas, el poder no era ejercido necesariamente desde afuera, sino desde la internalización subjetiva del poder por los individuos (Boal, 2001). Se trataban de opresiones internalizadas, a las que llamó *los polis en la cabeza*. A partir de este momento, el Teatro del Oprimido empezó a utilizarse para trabajar cómo los problemas sociales y las opresiones impactan en los individuos (Brigell, 2010). Así, nacieron las técnicas del **Arcoíris del Deseo**, una suma de ejercicios para tratar de descubrir cómo han penetrado las opresiones en nuestra cabeza y exteriorizarlas.

Esta técnica se utiliza a menudo para la comprensión y construcción más compleja de los personajes de las piezas de TF. Nos permite desvelar la diversidad de voces interiorizadas en una misma situación y representar como estas interfieren en la acción final llevada a cabo por el personaje. Este nuevo enfoque y técnica, aunque parezca más individual, no se distancia de los problemas sociales. El objetivo final de exteriorizar las opresiones interiorizadas es detectar y comprender la influencia de las opresiones estructurales en nuestra mente, con la finalidad de desarrollar estrategias para liberarse, sin desvincular al sujeto de su contexto (Trujillo, 2010).

En cuanto a la técnica del **Teatro Foro**, ésta consiste en presentar una obra de teatro en la que se muestra una tensión entre protagonista y antagonista, basada en una opresión o una relación de poder desigual que responde a la estructura social en la que se sitúa.

El/la protagonista intenta hacer frente a esta opresión, pero no lo consigue. La obra termina en un momento álgido de esta tensión, que Augusto Boal (2001) denomina *crisis china*³, porque entiende que en ese momento existe peligro y oportunidad. Cuando termina la obra entra en juego el/la *joker* (comodín), personaje que se encarga de dinamizar el foro, de facilitar la interacción entre público y escena, rompiendo la *cuarta pared*⁴ para pasar el protagonismo a las personas del público. Es aquí donde éstas devienen *espectatrices*⁵, participando de manera activa en la identificación y análisis de la situación opresiva que plantea el espectáculo y con la oportunidad de subir al escenario, sustituir al actor o actriz oprimido, para probar nuevas ideas o estrategias, posibles soluciones a los problemas que tiene el personaje que encarnan (Calsamiglia y Cubells, 2016).

En el foro se genera un espacio de diálogo colectivo donde se aprende a través de lo que se ve, de lo que se habla, pero sobre todo de lo que se ensaya en el escenario. El lenguaje teatral se utiliza para facilitar la identificación de las situaciones de opresión que las personas viven cotidianamente y los mecanismos de poder en los que están inmersos, para luego ensayar alternativas para transformar las relaciones de opresión (Puga, 2012). De esta manera, el grupo que observa la escena opresora como algo construido por actores y actrices, es invitado a participar en ella, ejerciendo el poder de deconstruirla y reconstruirla, experimentándola como una realidad transformable (Boal, 2001).

Por tanto, el elemento que siempre aparece en la obra es la *opresión*, es decir, una relación de dominio de un grupo social sobre otro, en donde un grupo defiende una situación que le beneficia y a otro grupo se le impide conseguir lo que quiere, o se le obliga a hacer algo que no quiere, mientras lucha para cambiar esta situación (Boal, 2001).

La clasificación de personajes que se hace desde el Teatro del Oprimido y que podemos encontrar en un TF son (Boal, 2001):

³ En diversas lenguas chinas, la crisis se representa mediante dos ideogramas que no pueden separarse: uno significa el peligro y el otro, la oportunidad (Calsamiglia y Cubells, 2016).

⁴ La *cuarta pared* hace referencia a la línea divisoria que acota el escenario, separando al público del grupo teatral (Trujillo, 2010).

⁵ Boal (2001) habla de *espectatrices* para referirse a las personas espectadoras de una obra que tienen la posibilidad de actuar en escena.

- El personaje *Oprimido*: es quien lucha por cambiar sus circunstancias y las estructuras que validan una opresión.
- El personaje *Opresor*: es quien se beneficia de una estructura opresiva y actúa para que esta se mantenga en su provecho.
- El personaje *Víctima*: es la persona cuya situación es de una indefensión tal, que le es imposible transformarla por propia iniciativa.
- El personaje *Alienado*: es quien ha perdido una visión social a título de un bienestar individual, no es responsable último de sus acciones y pensamientos y no plantea ninguna lucha por miedo a perder los privilegios obtenidos.

A partir de estos personajes se construye, de forma colectiva con el grupo teatral, una obra que visibiliza la opresión y los mecanismos de poder que la perpetúan, dejando abierta la posibilidad al cambio de los acontecimientos mediante la posterior participación del público.

3.2. Conexiones teóricas del Teatro Foro

El TF es una herramienta que surge de la praxis, pero además de poseer su propia teoría, puede conectarse con diversas perspectivas teóricas. La principal y más clara influencia teórica del Teatro del Oprimido, y por tanto del TF, proviene de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1970). Además, como sugieren Calsamiglia y Cubells (2016), en función del contexto, los objetivos y las posibilidades de cada proyecto, podemos relacionar el TF con otras teorías, como la *conceptualización del poder* de Foucault (1979) y la *performatividad de género* de Butler (1988).

3.2.1. La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire implica un análisis crítico sobre cómo las instituciones, las políticas y las prácticas educativas pueden utilizarse para conseguir un cambio social (Freire, 1970).

Según Freire (1970), los métodos autoritarios de enseñanza limitan al estudiantado. En la educación tradicional, el profesorado es quien posee el conocimiento e imparte sus ideas al alumnado “sin conocimiento”, modelando así las mentes y opiniones de las masas. El sistema educativo mantiene el control sobre lo que constituye el

conocimiento, quién está legitimado a tenerlo, cómo debe ser usado y para qué propósito. Freire (1970), se refiere a este método como *pedagogía bancaria*, la información se deposita en el alumnado sin un diálogo interactivo crítico y el éxito de la enseñanza se mide mediante la recuperación del depósito a la hora del examen.

En contraste, Freire (1970) propone el método del *planteamiento del problema*. En este método, el estudiantado es animado a preguntar sobre problemas que afectan a sus vidas. Los roles de educador/a y de estudiante son intercambiables y participan en el diálogo como iguales. Freire ve un gran potencial en este método para el empoderamiento del alumnado ya que, a medida que plantean problemas relacionados con su realidad, se sienten desafiados y obligados a responder al reto. La comprensión que resulta de esto tiende a ser más crítica y, por tanto, menos alienada.

Boal (2001) aplicó este enfoque pedagógico de Freire al teatro para generar un diálogo colectivo entre actores, actrices y audiencia. En el teatro tradicional, los actores y las actrices presentan la obra a una audiencia pasiva. En el modelo del TF, estos roles son intercambiables hasta el punto de que los miembros de la audiencia se convierten en actores y actrices para compartir nuevas posibilidades de resolución de las escenas dramáticas (Mitchell y Freitag, 2011). El objetivo es que espectadores/as pasivos/as se vuelvan activos/as transformando la escena, ensayando soluciones potenciales para intervenciones en la vida real.

Uno de los problemas que aborda el TF es la *enajenación*, entendida por Freire (1970) como una ideología inmovilizante que pone fuera del sujeto las condiciones de su existencia. Las condiciones históricas son vividas como determinaciones naturales imposibles de cambiar. El Teatro del Oprimido se inspira en esta perspectiva para tomar conciencia de las pautas de comportamiento bajo las cuales funcionamos, teniendo presente que éstas son condicionantes, pero no determinantes (Trujillo, 2010). En este sentido, el trabajo que promueve es paradigmático: el grupo que observa la escena opresora como algo construido por actores y actrices, es invitado a participar en ella, ejerciendo el poder de deconstruirla y reconstruirla, experimentándola como una realidad transformable y, por tanto, no determinante (Boal, 2001).

Como podemos observar, hay una clara relación entre la pedagogía de Freire y el teatro de Boal. Ambos parten de una visión del ser humano como creador de su propia historia y reconocen la legitimidad del saber popular: “todos pueden enseñar, diría Freire; todos

pueden hacer teatro, diría Boal” (Trujillo, 2010, p. 18). Los dos animan a los individuos y a las comunidades a identificar los problemas que les afectan y crear sus propias soluciones, en vez de tener personas expertas externas que lo hagan por ellos, y así percibir la realidad como algo modificable por ellos mismos (Christensen, 2014).

3.2.2. La representación del poder.

El TF es una herramienta útil para visibilizar y abordar las diferencias de poder presentes en la sociedad que pueden llevar a la violencia (Belknap et al., 2013).

Desde de la participación, el TF activa ciertos procesos psicosociales como el *ejercicio del poder* (Puga, 2012). Según Boal (2001), todas las relaciones sociales en la vida cotidiana son estructuradas como espectáculos donde se exhiben las relaciones de poder existentes entre las personas integrantes de algún segmento social: el uso del espacio, el lenguaje del cuerpo, la elección de las palabras, la modulación de las voces, los gestos y los movimientos corporales. Todo lo que puede ser revelado por los sentidos denuncia relaciones de poder. Cada participante de esos espectáculos conoce su lugar, sabe su papel y con él se conforma o intenta modificarlo según las armas de que dispone.

Boal coincide en este aspecto con la *conceptualización del poder* de Foucault (1979), para ambos el poder es algo inherente a todas las relaciones humanas. Según Foucault (1979), el poder no se tiene, sino que se ejerce, cualquier persona puede ser en diferentes momentos oprimida u opresora. De este modo, partiendo desde esta comprensión dinámica del poder, los *mecanismos de dominación* están constituidos por *tácticas y estrategias* que pueden *subvertirse* (Foucault, 1979). Para el TF, el sujeto opresor produce en el oprimido dos tipos de reacción: la sumisión y la rebelación (Calsamiglia y Cubells, 2016). Se centra en identificar en qué momento la persona oprimida aún podría optar por otras soluciones, en vez de permitir que la historia avanzase hacia el final opresivo (Boal, 2001). El TF persigue entonces dinamizar el carácter subversivo que existe en cada sujeto oprimido a través del cuestionamiento de dogmas, certezas, hábitos y costumbres, y la participación activa en la vida social (Puga, 2012).

Siguiendo con Foucault (1979), el poder no es sólo ejercido de forma coercitiva, desde fuera del sujeto, sino también de forma autorreguladora por parte del propio sujeto, en consecuencia, el control externo sobre el cuerpo se transforma en autocontrol. Esta

teoría es vinculada por Trujillo (2010) con las *opresiones interiorizadas* o *los polis en la cabeza* que trata de exteriorizar Boal mediante el *Arcoíris del Deseo*. Se trata de poner cara, cuerpo, voz y acción a mensajes, ideas, valores y creencias que, con el paso del tiempo y por la opresión cultural y material de cada lugar y momento, se han ido sedimentando en la psicología de las personas y los grupos.

Por tanto, el TF permite analizar, cuestionar y transformar los *mecanismos de dominación* de los que habla Foucault. El foro deviene un espacio en el que ensayar la *lucha* para vencer la dinámica de opresión. Es una forma de visibilizar los *mecanismos psíquicos del poder* y sus dinámicas y de fomentar la *resistencia* y la *agencia* (Calsamiglia y Cubells, 2016) a través del ejercicio del poder (Puga, 2012).

3.2.3. La representación de lo cotidiano.

Butler (1988), argumenta que la teoría feminista, mediante la consigna *lo personal es político*, ha permitido comprender cómo las estructuras, a nivel político y cultural, se actúan y reproducen en actos y prácticas individuales, y cómo el análisis de situaciones supuestamente personales se aclara al ubicarlas en un contexto cultural más amplio y compartido. En el TF, una situación personal se escenifica para poder ser analizada y debatida en términos de relaciones de poder, visibilizando la dimensión social de la situación personal y ensayando una estrategia para acabar con la opresión en lugar de reproducirla (Calsamiglia y Cubells, 2016).

Boal entabla un puente entre teatro y vida cotidiana, parte de la idea de que la realidad se construye socialmente en sus prácticas diarias y, haciendo teatro, aprendemos a ver aquello que resalta a los ojos, pero que somos incapaces de ver al estar tan habituados a mirarlo (Boal, 2001). Así, se pone bajo el foco lo que parece que nos pasa desapercibido porque es “lo normal” (Puga, 2012). La construcción y representación de una pieza de TF nos permite pasar de la vivencia personal a la vivencia compartida, desestabilizando las fronteras entre lo privado y lo público mediante la representación de escenas cotidianas o íntimas.

Partiendo de la afirmación de Simone de Beauvoir (1949) “no se nace mujer, se llega a serlo” (citado por Butler, 1988), Butler (1988) considera que el género es una repetición de actos cotidianos, donde varios actos de género crean la idea de género. El cuerpo llega a su género a través de una serie de actos que son renovados, revisados y

consolidados a través del tiempo. Según Butler (1988), el género es un acto que ha sido ensayado, tanto como un guion por sus actores y actrices. Asimismo, para Boal (2001) todas las personas somos actores y actrices actuando un guion que ha sido escrito para nosotras por los sistemas opresores.

Siguiendo con Butler (1988), el género es una *performance* con consecuencias punitivas, ya que las personas que fracasan en actuar según su género son regularmente castigadas. Durante la obra de TF vemos a actores y actrices actuar un género. En el foro, los miembros de la audiencia tienen la posibilidad de, mediante su actuación, ensayar nuevas formas de actuar ese género, enfrentándose a las consecuencias punitivas por parte de los personajes opresores (Calsamiglia y Cubells, 2016).

4. EL TEATRO FORO Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El TF es compatible con las intervenciones para prevenir la violencia de género ya que pueden compartir metodología, ideología y objetivos. Para el Community Education Team de Wilfrid Laurier University (1999), el TF es una herramienta que puede ser instrumental para las intervenciones feministas en las universidades, ya que ambos se comprometen a servir a la acción social y a contribuir en la erradicación de las condiciones sociales que oprimen a las mujeres. Según Calsamiglia y Cubells (2016), el Teatro del Oprimido y sus distintas vertientes comparten con la teoría feminista su visión sociopolítica del mundo y su vocación de transformar las desigualdades sociales, dando voz y empoderando a las minorías. Cuando el TF trata la violencia de género, comparte el tema y la opresión, se abordan los mandatos de género y las relaciones de poder desigual en el marco del patriarcado, atendiendo a que las construcciones sociales sobre los géneros son formas de poder que también actúan desde dentro del sujeto (*polis en la cabeza*).

Cuando el objetivo es el cambio social, no parece suficiente con estimular a las personas intelectualmente, también deben experimentarlo con el cuerpo (Calsamiglia y Cubells, 2016). El impacto visceral del teatro para quien lo actúa, y hasta cierto punto para la audiencia, facilita la internalización de la experiencia educativa (Community Education Team, 1999). La teoría que sustenta el Teatro del Oprimido afirma que las

personas oprimidas que actúan acciones emancipatorias en la ficción teatral experimentarían cambios internos que las llevarán a una disminución de la aceptación de la situación de opresión y un aumento de su confianza e intención de realizar esas acciones en la vida real (Boal, 2001).

En Estados Unidos, se han creado programas que combinan el TF con la intervención de testigos (*bystander intervention*), entendiendo *testigo* como la persona que puede intervenir al presenciar una situación de violencia de género, ya sea de manera preventiva o después del suceso (Christensen, 2013).

Mitchell y Freitag (2011), presentan la intervención realizada por el grupo *SAVE Forum Actors* de la Universidad del Norte de Iowa, mediante un modelo de TF para testigos o *Forum Theatre for Bystanders (FTB)*. El contenido del programa incluye escenas y discusiones sobre la vida social en la universidad, sobre sexualidad, sexismo, homofobia y diferentes manifestaciones de la violencia de género, como el acoso, la violencia en la pareja y la agresión sexual.

Estas autoras, destacan la importancia de desarrollar un modelo de prevención de la violencia de género que se centre en los constructos sociales que permiten que ocurra, entendiéndola como violencia basada en el género y que solo puede ser comprendida en un contexto sociocultural heteropatriarcal. Señalan que para eliminar la violencia de género las nociones fundamentales de masculinidad y feminidad deben ser desafiadas y debatidas. Además, parten de la concepción de que, aunque no todos los hombres sean agresores, todos tienen una influencia en la cultura y el entorno que permite a otros hombres ser perpetradores de esta violencia.

Mitchell y Freitag (2011) concluyen que el programa llevado a cabo aumenta significativamente la comprensión del alumnado sobre los problemas presentados, así como su percepción de autoeficacia a la hora de intervenir en situaciones que lo requieran.

Otro programa que sigue la misma línea del FTB, es el llamado *interACT Sexual Assault Prevention*, llevado a cabo en la Universidad del Estado de California. Los resultados recogidos por Ahrens et al. (2011) muestran que el programa aumenta la percepción de autoeficacia y la probabilidad de intervenir cuando se presencia una situación de violencia sexual, concluyendo que, al poner el foco en la acción social, y

no tanto en la adquisición de conocimientos, las técnicas del TF empoderan a las personas participantes para ser activistas sociales.

Rodríguez et al., (2006) también estudian la efectividad de este programa de prevención. Sus resultados señalan que el estudiantado expuesto a este tipo de intervención, en comparación con las charlas y el grupo control, relatan una mayor percepción de autoeficacia a la hora de apoyar y empatizar con las víctimas de agresiones sexuales, lo cual ayuda a promover la acción social.

Desde una aproximación más centrada en las posibles víctimas y agresores de la violencia de género, Belknap et al. (2013), evaluaron el impacto de dos obras de TF dirigidas a estudiantes mexicanoamericanos de secundaria. La primera, *Homeroom*, explora la violencia psicológica, y la segunda, *Lily y Jake*, trata la violencia sexual y física en la pareja. Los resultados de la investigación nuevamente muestran que la intervención disminuyó la aceptación de la violencia en la pareja y aumentó la confianza y la intención de controlar la agresividad y resolver los conflictos de forma no violenta.

A un nivel más cualitativo, Christensen (2014) explora la experiencia del estudiantado universitario que participó en sesiones de TF para prevenir las agresiones sexuales en las universidades. Los resultados de este estudio sugieren que el aprendizaje experiencial, interactivo y corporal que se produce en una sesión de TF es particularmente efectivo para el cambio de actitudes y conductas que perpetúan la aceptabilidad de las agresiones sexuales.

La autora, partiendo de los resultados de las entrevistas realizadas a las personas que participaron en la investigación, expone los aspectos del TF que ayudan a este cambio de actitudes. En primer lugar, el hecho de presentar una situación al alumnado donde las normas sociales son opresivas para una persona o un grupo con el que se pueden identificar y, además, animarlos a encontrar soluciones frente a esta problemática, genera la voluntad de abandonar el rol pasivo que mantiene las estructuras sociales hegemónicas y llevar a la vida real los conocimientos adoptados en la intervención. En segundo lugar, animar a las personas a que traten de cambiar la situación, ayuda a que la deconstruyan, visibilicen las fuerzas hegemónicas presentes y la reconstruyan en una nueva manera de hacer no opresiva. Varios estudiantes entrevistados mencionaron que la intervención les había proporcionado la oportunidad de ensayar cómo actuar en

situaciones de la vida real. En tercer lugar, manifestaron que la intervención les inspiró para reflexionar profundamente sobre el lenguaje y el comportamiento que utilizan y que perpetúa las agresiones sexuales, ayudándoles a responsabilizarse y actuar en situaciones donde un compañero pueda perpetrar actos de violencia.

Al parecer, gracias a la estructura interactiva y físicamente activa de la intervención, se promueve una mejor recepción y comprensión del tema presentado y se proporciona al estudiantado una rica experiencia vicaria que les lleva a utilizar y poner en práctica su pensamiento crítico, su presencia física y sus habilidades sociales. Christensen (2014) define la intervención con TF como una experiencia holística de aprendizaje, ya que se usa el intelecto para deconstruir escenarios sociales, la inteligencia emocional para determinar el dilema ético y moral que se plantea y se entrenan las habilidades sociales para intervenir en la situación y cambiar la dirección de los hechos.

En Canadá, los autores y autoras del Community Education Team (1999), implementaron una intervención de TF para el cambio social y la prevención de la violencia de género, implicando al alumnado en diálogos críticos sobre la violencia y desafiando las actitudes y comportamientos que pueden llevar a ella. El equipo observó que el estudiantado mostraba interés por examinar de forma crítica sus propias percepciones y creencias personales, y lo hacían desde el principio feminista de la *relacionalidad*, es decir, tomando consciencia de la necesaria interdependencia entre personas, conectando con los demás, situándose en un contexto social e histórico, buscando el bienestar de todas y comprometiéndose con la no violencia.

En España, destaca la Investigación Acción Participación (IAP) de Calsamiglia y Cubells (2016) mediante la obra de TF *És de conya?*⁶ Durante la obra, se plantean distintas situaciones problemáticas en relación con los mandatos de género que asocian la feminidad al cuidado de los demás, al sacrificio y a la dependencia, y la masculinidad al control y la protección. También se trata el amor romántico, basado en la heterosexualidad, la monogamia y las relaciones de por vida, y el enamoramiento como algo incontrolable, súbito, pasional y obsesivo que puede llevar a la justificación y la

⁶ *És de conya?* cuenta la historia de tres amigos: Guim, Paula e Iris. Guim se ha ganado la fama de “triunfador” entre las chicas, a Iris le llaman “la fresca del 4º 2ª”, y el mote de Paula es “la reprimida” porque sólo tiene ojos para Joan. Hace un tiempo que salen juntos. A veces, las cosas no les van demasiado bien. Joan la quiere mucho, le gusta saber dónde está y qué está haciendo y piensa que, si Paula le respondiera los mensajes a tiempo, él no se enfadaría tanto, ni se pondría tan celoso. Paula cree que ha encontrado su media naranja, pero no se acaba de sentirse a gusto cuando Joan se enfada. Ella intenta compartir lo que le ocurre con sus amigos, pero no acaban de entenderla (Calsamiglia y Cubells, 2016).

minimización de la violencia en la pareja.

La primera versión de esta obra (2009-2011) era de tipo convencional, los propios personajes ayudaban a visibilizar y cuestionar estas situaciones, dando opiniones y mostrando formas de abordarlas. El teatro era una forma de divulgar de forma emotiva los resultados de investigaciones, favoreciendo la vinculación del público con el contenido. La obra mostraba una posible solución a los problemas que presentaba la pieza teatral, lo que generaba al grupo teatral la sensación de que estaban diciendo qué es lo que está mal y cuál es la manera correcta de resolverlo. A partir de estas reflexiones, buscaron alternativas que dieron lugar a la segunda versión, ya en formato de TF.

Como vemos, el TF se ha utilizado en varias experiencias como herramienta para prevenir la violencia de género, obteniendo resultados positivos sobre su efectividad para el cambio de actitudes y conductas, la creación colaborativa de soluciones y su ensayo para llevarlas a cabo en la vida real. Estos resultados muestran que el TF es una técnica apta para ser aplicada en contexto universitario, un ámbito donde se ha demostrado la necesidad de encontrar nuevas vías para afrontar la violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones. Por este motivo, se propone un proyecto de prevención de la violencia de género que se centra en el TF como herramienta para la transformación social en la universidad.

5. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Teniendo presente que la finalidad última del proyecto será prevenir la violencia de género en el ámbito universitario, se establecen los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Promover el cambio de actitudes y conductas que perpetúan la violencia de género que sucede en el entorno más próximo del estudiantado universitario.	
Objetivos específicos	1.1. Construir estrategias y acciones para prevenir o hacer frente a las diferentes situaciones de violencia de género que puedan darse en este contexto.

	1.2. Detectar las barreras y resistencias que existen a la hora de tratar de acabar con la situación de violencia u opresión.
	1.3. Ensayar estas estrategias con la finalidad de llevarlas a cabo en la vida real.
2. Fomentar el pensamiento crítico para deconstruir los mandatos de género y el ideal del amor romántico.	
Objetivos específicos	2.1. Comprender la dimensión social de las situaciones de violencia de género que se representan en la obra.
	2.2. Analizar el papel de los mandatos de género y el ideal del amor romántico en la problemática que presenta la obra.
3. Visibilizar la complejidad de opresiones que afrontan las mujeres en el contexto universitario.	
Objetivos específicos	3.1. Identificar las opresiones externas que vive la protagonista de la obra.
	3.2. Detectar las opresiones internalizadas que vive la protagonista en la obra.

Tabla 1. Objetivos generales y específicos del proyecto.

6. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención consistirá en presentar una obra de TF para la comunidad de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Esta presentación constará de dos partes, la primera parte será la representación de la obra teatral con una duración de 15 minutos, y la segunda parte será el foro, el cual tendrá una duración de 45 minutos. La obra se realizará en tres ocasiones, dos en horario de tarde y una por la mañana.

6.1. Destinatarios/as y localización

La intervención se dirigirá a toda la comunidad universitaria, especialmente a los y las estudiantes, pero también podrán beneficiarse de ella el PAS y el PDI. La actividad idealmente será gratuita y voluntaria. Las personas interesadas en participar podrán

apuntarse mediante un formulario en la plataforma web de la universidad. Cada sesión de TF tendrá un aforo de entre 20 y 50 personas, para facilitar la participación y asegurar el correcto funcionamiento del foro.

La actividad se realizará en un espacio que disponga de un escenario, sillas para 50 personas y equipo audiovisual, como por ejemplo, el salón de actos del edificio Guillem Cifre de Colonya del campus de la UIB.

7. FASES DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO

El diseño del proyecto se realizará a partir de la teoría del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2001). El diagnóstico se realizará de forma previa al diseño de la intervención y consistirá en una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre la violencia de género en las universidades y los programas llevados a cabo para prevenir esta violencia que utilizan la técnica del TF.

El proyecto resultante constará de cuatro fases:

1. Formación del grupo del teatro.
2. Construcción de la obra de TF.
3. Difusión de la presentación teatral.
4. Presentación y dinamización del foro.

7.1. Fase 1: Formación del grupo de teatro

El grupo de teatro estará formado por 2 actrices, 2 actores, una dramaturga/joker y una psicóloga social.

Los actores y actrices serán estudiantes de la UIB que, aunque no sean profesionales de la interpretación, deberán tener preferiblemente una mínima experiencia en TF. Su formación podría consistir en haber realizado un curso relacionado con el Teatro del Oprimido, como es el curso *El teatro de las oprimidas, una herramienta para la transformación en entornos educativos*, financiado por la OCDS en el marco de las Convocatorias de ayudas para acciones de educación para el desarrollo para una ciudadanía global. En estos cursos se explora, entre otros temas, la complejidad de opresiones que sufren las mujeres y se generan escenas a partir de vivencias propias o

conocidas.

La persona encargada de la dramaturgia y de la dinamización del foro deberá tener experiencia en estos dos campos. Sus funciones serán guiar a los actores y actrices en la creación de la obra y dinamizar el foro que se generará después de la presentación teatral.

El papel de la psicóloga social consistirá en: diseñar la intervención partiendo de la literatura académica y situándola en un marco teórico; diseñar y realizar la evaluación; asegurar que el proceso de creación, la obra de teatro y la dinamización del foro son consistentes con la perspectiva de género y persiguen los objetivos de la intervención; y difundir la información sobre la intervención, realizando un cartel y un vídeo. Por ello, es importante que este miembro disponga de formación en políticas de igualdad y prevención de la violencia de género.

La motivación de las personas que formarán el grupo de teatro para colaborar en la intervención podría ser doble, por un lado, estaría el deseo de remover conciencias promoviendo el cambio social y aportar su grano de arena a la lucha contra la violencia de género, y, por otro lado, se encontraría el interés en el aprendizaje personal y profesional que puedan adquirir mediante esta experiencia.

7.2. Fase 2: Construcción de la obra de teatro

La construcción de una obra de TF sigue una serie de técnicas y ejercicios específicos que requieren de una facilitadora que tenga el conocimiento y la experiencia necesaria para que se obtengan los resultados deseados. Por ello, la dramaturga se encargará de guiar la creación a lo largo de 9 sesiones de dos horas mediante los siguientes pasos:

7.2.1. Introducción.

En la primera sesión se establecerán los objetivos y los temas principales de la obra. Se hará una breve presentación del marco teórico de la intervención, destacando los resultados de investigaciones sobre violencia de género en las universidades, y se aclararán conceptos clave como los mandatos de género, el ideal del amor romántico y la violencia de género. A continuación, se dialogará entre los miembros del grupo teatral sobre el problema descrito con el objetivo de poner en común situaciones cotidianas donde se den actitudes y conductas relacionadas con la violencia de género.

Mediante la técnica del *brainstorming*, se realizará una lista de estas situaciones, delimitando su contexto en el ámbito universitario, ya sea en el campus (aulas, cafeterías...) o en zonas frecuentadas por personas universitarias (fiestas universitarias...).

Finalmente, se leerán diferentes escenas de obras de TF ya existentes que abordan esta temática, como esta escena de la pieza *És de conya?* (Calsamiglia y Cubells, 2016) que trata el control a través de la mensajería instantánea⁷:

Paula: Hola Juan cariño.

*Le va a dar un beso y él le medio gira la cara*⁸.

Juan: ¿Por qué ayer me dijiste que después del cine te ibas a dormir y esta mañana he visto que tu última conexión al WhatsApp fue a la una de la madrugada? ¿Con quién hablabas, si se puede saber?

Paula: Pfff (*busca alguna respuesta, pero no sabe qué decir porque no se acuerda*).

Juan: Da igual. (*Al público:*) Hace muchos días que está extraña. Que si quiero estudiar, que si quedamos mañana... Desde que empezó el curso no se puede separar de ese par. Seguro que le gusta Guim. Claro, él el (*imitando a Paula*) “Tan guay, tan gracioso, tan simpático” ... Yo ya no le gusto como antes. Ahora lo que necesito es estar solo, tengo ganas de llorar, pero no quiero que me vea y lo último que me hace falta es que ella piense que soy un marica (*a Paula:*) ¡Joder!

Paula: No lo sé, Juan. Yo a veces por la noche, me levanto y...

Joan: Pero qué dices, Paula. ¿Tú estás tonta, o qué? Estabas hablando con Guim, acéptalo, ¿no? Como mínimo ten la decencia...

Paula: ¿Cómo? Eh, Juan, que Guim y yo somos colegas, eh...

Juan: ¿Qué? ¿Qué? Si yo no soy tan divertido, pues vete... ¿Qué haces aquí?

⁷ Traducción propia, original en catalán.

⁸ En cursiva se detallan las acotaciones en las que se describen los detalles relativos a los movimientos y acciones de los personajes en escena.

Paula: Oye, tío...

Joan: De hecho... ¿Qué hago yo aquí? ¡Adiós!

Joan se va enfadado y sale de escena.

(p.195)

7.2.2. Creación de imágenes.

Según las técnicas del TF, para empezar a representar una opresión es útil crear imágenes donde aparezca dicha situación. Para ello, se utilizarán ejercicios del Teatro Imagen. Partiendo de toda la información recogida sobre situaciones de violencia de género en el contexto universitario, se realizarán imágenes donde cada actor y actriz represente una parte de la situación de opresión.

En las siguientes fotografías⁹ vemos un ejemplo de una escena creada a partir de esta técnica:

La *Figura 3* muestra el planteamiento de la situación, dos chicas hablando mientras dos chicos¹⁰ las miran, no parece que se conozcan entre ellos.



Figura 3. Planteamiento de la situación. Elaboración propia.

En la *Figura 4* se plantea el conflicto, uno de los chicos le está diciendo algo en la oreja a una de la chica, ella está inclinada hacia atrás. El otro chico, el cual parece amigo de éste, aprueba lo que sucede. La otra chica, amiga de la primera, parece no entender lo

⁹ Las personas que aparecen en las fotografías han dado su consentimiento para que se incluyan las imágenes en el presente trabajo.

¹⁰ En este caso, entendemos que son chicos o chicas por la expresión corporal que se intenta transmitir. En la representación, los personajes se caracterizan con vestuario y objetos que ayudan a identificarlos con un género.

que está pasando.



Figura 4. Planteamiento del conflicto. Elaboración propia.

Por último, en la *Figura 5* explota el momento de crisis china, la chica aleja al chico y éste responde de manera agresiva al rechazo. Sabemos que el amigo lo apoya por el gesto que hace con la mano y la amiga se interpone entre la chica y el chico, parece que quiere ayudar a su amiga a apartar al chico.



Figura 5. Momento de crisis china. Elaboración propia.

Este ejercicio facilita la discusión y el diálogo reflexivo sobre varios aspectos de la violencia de género, ayudando a pensar en imágenes y a debatir un problema sin el uso de la palabra sirviéndose sólo de sus propios cuerpos (posturas corporales, expresiones faciales, distancias y proximidades, etc.).

7.2.3. Creación de escenas.

Las imágenes creadas, se transformarán en escenas en movimiento con palabras y objetivos, mediante ejercicios de improvisación.

Se deberá tener cuidado en incluir escenas que lleven a la inmovilización en vez de a la

dinamización. El TF debe permitir que existan alternativas, en caso contrario, se vuelve fatalista, en el sentido de que si las escenas sólo muestran agresiones físicas no contribuyen al buen desarrollo del TF, al no presentar una opresión que puede ser combatida. Por ello, se incluirán escenas que muestren en qué momento el personaje oprimido aún puede optar por otras soluciones que eviten avanzar hacia el final agresivo.

También se trabajará el marco estructural de las escenas. Este elemento ayuda a la audiencia a trascender de lo personal y concentrarse en lo social. Para ello, las experiencias contadas deben ser tratadas como algo colectivo, más que recolectar incidentes afrontados por individuos. Cuanto más evidente sea este elemento, mejor se podrá cuestionar en el foro, ¿por qué son así las cosas y no de otra manera? O ¿qué pasaría si invirtiéramos el sexo de los personajes?

7.2.4. Creación de los personajes.

Al mismo tiempo que se creen las escenas de la obra, se profundizará en la construcción de los personajes que aparecen en ella y las opresiones que ejercen o padecen. En una obra de TF es imprescindible que aparezcan los siguientes personajes con una clara voluntad de cambio o resistencia al cambio, necesaria para cuando en el foro los miembros de la audiencia sustituyen al personaje hagan propuestas lo más realista posible en este sentido:

- El personaje *opresor*: no quiere cambiar la situación de opresión que le beneficia.
- El personaje *oprimido*: lucha para cambiar la situación de opresión que le perjudica.
- El personaje *cómplice*: presencia la situación de opresión y está en su mano permitir que pase o intervenir.
- El personaje *víctima*: por su situación de indefensión le es imposible cambiarla por iniciativa propia.
- El personaje *alienado*: se mantiene al margen para no perder sus privilegios, pero puede cambiar si se le argumenta correctamente, haciéndole cuestionar su pasividad frente las injusticias.

Veamos como ejemplo de estos personajes la descripción de una escena del programa

InterAct (Rodríguez et al., 2006)¹¹:

Susan explica a Tiffany y Alisha que Tim la forzó para tener relaciones sexuales con él. Alisha responde cuestionando que Tim, que es su amigo, sea capaz de violar a alguien y menos a su novia. Tiffany se enfada con Susan por no haberla llamado justo después de que pasará esto, dice que siempre había pensado que Tim era un cerdo y le insiste a Susan que vaya ahora mismo a un hospital y que llame a la policía. (p. 236)

En esta escena, Susan sería la víctima con potencial de volverse la oprimida si decide luchar contra su opresor, Tim. Alisha sería la alienada por no querer enfrentarse a su amigo y Tiffany la cómplice, quiere intervenir, pero seguramente no funcionará la estrategia que sigue para ayudar a Susan.

Los personajes se construirán de forma multidimensional, respetando las contradicciones propias de cualquier ser humano, para guardar el realismo de las situaciones. Del mismo modo, las relaciones de poder y las opresiones que aparecen en la obra deberán ser tan complejas como en la vida real. En la escena anterior vemos que Alisha también ejerce un tipo de opresión sobre Susan al no creerla. Esta opresión entre miembros del mismo género también sucede en la vida real y debe aparecer en la obra. De no ser así, no se podría pretender transformar la realidad desde su representación teatral.

Con la finalidad de construir esta complejidad en los personajes se realizarán ejercicios del *Arcoíris del Deseo*. Esto permite que el equipo teatral conozca mejor los personajes y sus opresiones y facilita que en el foro puedan defender su postura con mayor seguridad y realismo.

El personaje central en la obra y, por tanto, protagonista, será la oprimida. La protagonista es el punto de partida, el motor del cambio y representa a nivel personal un movimiento que es social y cultural. Este personaje *está* oprimido, lo que significa que se encuentra en una posición determinada, dentro de una situación concreta, que expresa una relación de poder, en una estructura social con una jerarquía de valores culturales (Trujillo, 2010). Es una posición desde la cual se mira dicha situación, estructura y

¹¹ Traducción propia, original en inglés.

cultura, se cuestiona y se propone transformarla.

7.2.5. Creación del guion.

El guion definitivo partirá de los diálogos improvisados por los actores y actrices y de las escenas revisadas de otras obras de TF. Se añadirá algún monólogo cuando se necesite explicar que piensa un personaje en un momento determinado y algunos toques de humor para mantener la atención del público. El texto deberá caracterizar claramente la naturaleza de cada personaje para que la audiencia reconozca la ideología de cada uno.

Anteriormente, se ha puesto de ejemplo la escena del TF *És de conya?* (Calsamiglia y Cubells, 2016) donde Juan discute con Paula. En la siguiente escena de la obra aparece Juan con un ramo de flores para Paula. Entonces Paula, realiza el siguiente monólogo dirigiéndose al público para explicar lo que piensa, pero no dice a Juan¹²: “Ayer pasaron muchas cosas... No me gusta que me insulten, tampoco me gustan las flores... Pero él sí que me gusta... Supongo que si está sufriendo le tendré que apoyar, ¿no?” (Pinyol, 2014, p. 53)

7.2.6. Creación del TF.

Una vez se tengan definidas las escenas, el guion y los personajes, el próximo paso será asegurarse de que la obra funciona como TF, es decir, que los miembros de la audiencia tendrán razones para querer intervenir en el conflicto presentado. Para ello, la pieza presentará un momento de *crisis china*, un momento de emergencia donde el conflicto puede resolverse en un resultado peligroso o en una oportunidad para un cambio positivo. Las escenas más efectivas para el foro son las que muestran claras consecuencias negativas si no se interviene (Boal, 2001). Para la construcción de este momento de emergencia, la historia irá escalando hasta que suceda la crisis, la persona oprimida pasará por diferentes escenas en las que la opresión tendrá lugar e irá tomando decisiones sobre cómo afrontarlas. De esta manera, la obra contará con diversas escenas donde el público podrá sustituir a los personajes antes de que se dé el momento de *crisis china*.

Como ejemplo de una escena construida siguiendo estas pautas tenemos esta del

¹² Traducción propia, original en catalán.

programa SAVE de Mitchell y Freitag (2011)¹³:

Matt está hablando con sus amigos en su casa. A lo largo de su conversación, Matt hace varias bromas sexistas sobre las mujeres y después empieza a hacer comentarios despectivos sobre su novia, Jane. Cuando Jane entra en la habitación, Matt comienza a interrogarla, enfadado porque Jane no le ha llamado para contarle sus planes para esa tarde. Los amigos de Matt medio sonrían cuando él la coge por el brazo y se la lleva a la otra habitación. Cuando la discusión de Matt y Jane empieza a escalar, sus amigos deciden salir de la casa. Matt comienza a amenazar a Jane, y la escena acaba cuando él levanta su puño para pegarla. (p. 1004)

7.2.7. Creación de la escenografía

La escenografía está formada por la iluminación, el sonido, el vestuario y el decorado. Estos elementos enriquecen la obra de teatro y facilitan la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Se contará con la colaboración de un técnico que se encargará de la parte audiovisual de la obra.

En el TF es esencial que los personajes sean reconocidos por la ropa que visten y los objetos que utilizan, teniendo presente que las opresiones también se encuentran en la ropa y en las cosas (Boal, 2001). Por ello, el vestuario contendrá elementos esenciales para los personajes. De este modo, las personas del público cuando suban al escenario a sustituir al actor o actriz podrán vestirse como el personaje, facilitando así su transformación.

7.2.8. Ensayo

Cuando la obra esté finalizada, se ensayará varias veces mediante las siguientes técnicas de ensayo propuestas por Boal (2001):

1. *Ensayos para valorizar la imagen o ensayo para sordos*: se respeta toda la marcación y ritmo de la escena sin decir el texto en voz alta. Se trata de realizar la obra sin que se eche en falta el diálogo.
2. *Ensayos para desarrollar el subtexto*: los actores y actrices que no estén hablando en la escena dicen en voz baja los pensamientos que tienen sus

¹³ Traducción propia, original en inglés.

personajes en todo momento.

3. *Ensayos para analizar e intensificar las motivaciones:* primero se ensaya la obra separando los componentes de cada motivación que tiene un personaje (en el ejemplo de Paula sería querer que Juan deje de controlarla, pero seguir saliendo con él); después, se utilizan solo emociones puras como el amor o el odio; y por último, se varía el estilo de la obra (telenovela, ópera, western, etc.).
4. *Ensayos para la teatralización del espectáculo:* se trata de improvisar sobre lo que habría pasado con cada personaje antes de su entrada en escena y lo que podría ocurrir después de su salida. Así, se gana impulso para entrar y salir de la escena.

7.2.9. Prueba piloto

Por último, se organizará una simulación de la obra de TF con personas cercanas al equipo con el objetivo de poner a prueba la pieza y tener una idea de lo que puede suceder el día del estreno durante el foro. A partir de esta prueba piloto, se tendrá en consideración la opinión¹⁴ del público sobre la obra y se realizarán las modificaciones pertinentes.

7.3. Fase 3: Difusión

Una vez la obra esté acabada, se pasará a la fase de difusión, donde se informará a la comunidad universitaria de la actividad. Para ello, se elaborará un cartel que incluya: la descripción del taller, las tres fechas de actuación con la hora y el lugar y cómo apuntarse para poder asistir.

La difusión de esta información se podría realizar:

- Publicando el cartel en la página web de la UIB.
- Vía correo electrónico al alumnado mediante el boletín de la UIB.
- Enviando un correo electrónico al equipo docente.
- Colgando carteles en todas las facultades.

7.4. Fase 4: Representación de la obra y dinamización del foro

La cuarta fase del proyecto consiste en la intervención en sí. Cuando el público entre en

¹⁴ Para recoger la opinión de las personas asistentes a la prueba piloto, se utilizarán las mismas preguntas del cuestionario para el público (anexo III), explicado más adelante en el apartado de evaluación.

la sala, el joker les dará la bienvenida e introducirá la obra de teatro. A continuación, los actores y actrices interpretarán la pieza de principio a fin y sin interrupciones. Una vez finalizada la obra, el joker dinamizará el foro siguiendo las técnicas y ejercicios basados en el TF de Boal (2001):

7.4.1. Calentamiento

En un primer momento, se buscará romper el hielo y eliminar la *cuarta pared*. Para ello, se expondrá el funcionamiento del foro, remarcando que la participación es fundamental para que funcione, y se pedirá que levanten la mano para intervenir.

La primera pregunta que se lanzará al público será: *¿os parece real la historia que cuenta la obra?* Ante esta pregunta, se espera una respuesta afirmativa, ya que es esencial que el TF cuente con opresiones que la audiencia reconozca como reales. En caso de que haya personas que no consideren que la historia es real, se les pedirá por qué.

La segunda pregunta será: *¿qué temáticas han aparecido a lo largo de la historia?* Con esto se buscará conocer qué temas han identificado los miembros de la audiencia y hasta qué punto saben sobre éstos.

7.4.2. STOP

El segundo paso, será preguntar: *¿en qué escenas aparece alguna situación de desigualdad, discriminación, opresión o injusticia?*

Joker: ¿Hay alguna situación de las que hemos visto que nos parezca que es injusta o que si fuésemos la protagonista que la está viviendo no nos gustaría?

A1¹⁵: La de Paula que su novio todo el rato la está controlando.

Joker: La de Paula que su novio todo el rato la está controlando. ¿En qué momento vemos que Juan controle a Paula?

A1: Cuando llama a su amiga, cuando le dice lo de la última conexión del WhatsApp...y así.

¹⁵ “A” se refiere a un miembro de la audiencia.

(Pinyol, 2014, p. 48)¹⁶

Cuando alguna persona del público haya identificado una situación de este tipo, el joker explicará que, a continuación, la escena elegida se repetirá y, cuando un miembro de la audiencia detecte alguna injusticia, opresión, desigualdad o discriminación, deberá dar una palmada y automáticamente la escena se congelará.

Este ejercicio, llamado *STOP*, tiene la finalidad de promover que el público reconozca los indicadores de la violencia de género, desde los más normalizados hasta los más fáciles de identificar.

Cuando alguien dé una palmada y se pare la escena, el joker le preguntará: *¿qué es lo que te ha hecho parar la escena? ¿qué es lo que te parece injusto de esta situación?* Una vez contestadas estas preguntas, se pasará a explorar la situación más profundamente mediante la técnica del *Arcoíris del Deseo*.

7.4.3. Arcoíris del Deseo

El joker explicará al público que deben imaginar un bocadillo de cómic que sale de la cabeza de alguno de los personajes y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se siente esta persona ahora?
- ¿Qué piensa?
- ¿Qué quiere?
- ¿Cuál es su estrategia para lograrlo?
- ¿Con qué resistencia o barreras se encuentra?

Joker: ¿Cómo se está sintiendo Paula en este momento?

A2: Mal.

A3: Inculpa.

A4: Porque ve que no confía.

A5: Confundida, no lo entiende, porque tampoco ha hecho nada malo.

A6: Desconcertada.

¹⁶ Traducción propia, original en catalán.

(...)

Joker: ¿Qué es lo que le pasa a Juan?

A7: Está inseguro.

A8: Está celoso.

Joker: Está celoso, ¿qué más?

A6: Tiene miedo.

Joker: Tiene miedo, ¿de qué tiene miedo Juan?

A6: De perderla.

Joker. De perderla. ¿Con lo que está haciendo está consiguiendo perderla o acercarla?

(Pinyol, 2014, pp. 42-44)¹⁷

En el caso de que haya dudas sobre los pensamientos o intenciones de un personaje, se utilizará la técnica del *interrogatorio*, que consiste en que las personas del público pregunten al personaje sobre los acontecimientos de la obra, su vida, su ideología, sus gustos y disgustos, o cualquier otra cosa.

Una vez se hayan contestado a estas preguntas, se invitará a subir al escenario a las personas que hayan aportado alguno de los pensamientos del personaje para que creen una imagen representativa del mismo. Por ejemplo, si un miembro de la audiencia dice que el personaje opresor está pensando “*todo esto es por tu culpa*”, ella o él creará una imagen en el escenario que represente esta afirmación, cómo podría ser fruncir el ceño y señalar con el dedo a la oprimida. Cuando se tengan entre 4 y 6 imágenes, el joker animará a las personas participantes a crear una constelación de imágenes alrededor del personaje (*Figura 6*), todas al mismo tiempo deberán decir en voz alta y repetidamente su pensamiento, las voces se harán progresivamente más altas, mientras el personaje sigue en su sitio, tratando de absorberlas.

¹⁷ Traducción propia, original en catalán.



Figura 6. Las voces crean una constelación de imágenes alrededor de la protagonista. Elaboración propia.

El efecto que se busca con esta práctica es que la audiencia, una vez ha deconstruido la opresión, vea al personaje bombardeado por una multiplicidad de imágenes y voces que explican, en gran parte, su conducta en la escena. Estas voces representan sus opresiones internalizadas. El joker preguntará sobre el carácter social de estas opresiones: *¿creéis que es común pensar esto en una situación así? ¿Por qué?*

Este ejercicio se realizará con los distintos personajes.

7.4.4. Espectadores y espectatrices

La siguiente actividad empezará nuevamente con una pregunta del joker al público: *¿consideráis que el conflicto podría haber sido evitado?* Se espera que la respuesta sea afirmativa, de no ser así, se pedirá por qué. Si consideran que el conflicto podría haber sido evitado, se les lanzará otra pregunta: *¿qué estrategias se os ocurren para modificar la situación y acabar con la opresión?*

Para que el ejercicio funcione, se deberá tener en cuenta que la estrategia propuesta debe ser creíble, y por lo tanto, no se permite cambiar sin más la postura del opresor. De ser así, estaríamos aplicando una *solución mágica* para hacer desaparecer la opresión. Esta alternativa es difícilmente trasladable a la vida real, ya que, probablemente, la persona con más poder no tiene la necesidad de cambiar la situación. La persona que quiere que la situación cambie suele ser la oprimida y es quien puede liderar una alternativa creíble. Otros personajes sobre los que se puede intervenir son los que presentan dudas o ambigüedades, como el alienado o el cómplice, que pueden tratar de

ejercer una influencia positiva sobre el opresor o la oprimida.

Tan pronto como el público empiece a plantear estrategias para liberarse de la opresión, el joker invitará a una o más personas a subir al escenario para ponerlas en práctica en la escena, sustituyendo a alguno de los personajes o creando uno nuevo. En el escenario, el joker explicará a la *espectatriz* o al *espectador* que debe actuar, así como lo haría el personaje, sin soluciones mágicas. Cuando empiece la improvisación, los actores y actrices tendrán la consigna de seguir fieles a sus personajes, dejándose llevar por la acción-reacción a partir de las propuestas de la persona del público. El juego consistirá en que se genere una lucha entre la persona que intenta una nueva alternativa para *cambiar el mundo* y los actores y actrices que intentan oprimirla, tal y como sucedería en la vida real, obligándola a aceptar el mundo tal como es y resistiéndose a cualquier cambio.

Por ejemplo, en la escena previamente comentada sobre la obra *És de conya?* (Calsamiglia y Cubells, 2016) donde Juan le da a Paula un ramo de flores a modo de disculpa, cuando una chica del público subió al escenario para sustituir a Paula, se produjo el siguiente diálogo¹⁸:

Juan: (...) Vale si me quieres dejar me lo dices y lo dejamos y punto, no me quieres y ya está.

(Paula): (*con los brazos cruzados*) Sí que te quiero, pero me da rabia que todo el día me estés controlando.

Juan: No te estoy controlando...

(Paula): (*con los brazos cruzados*) NOOO NOOO, ¿y lo del WhatsApp qué?

Juan: Porque... no me fío.

(Paula): ¿Y tú qué? Y tú qué hacías tan tarde, ¿EH? ¿Con quién hablabas tú?

Juan: Tenía curiosidad de ver qué hacías...

(Paula): Seh...

Juan: Pues nada, bueno tú decides si quieres que lo dejemos.

¹⁸ Traducción propia, original en catalán.

(Paula): Es que yo te quiero mucho, pero de esta manera no.

(p. 204)

En algunas ocasiones, la persona que ha subido a escena puede que consiga la propuesta que tenía en mente, pero en otras no. Más que ahondar en el éxito o fracaso de la misma, se buscará, de nuevo, la participación del público para analizar lo ocurrido. El joker preguntará: *¿ha cambiado alguna cosa? ¿en qué sentido? ¿ha logrado lo que pretendía? ¿con qué barreras se ha encontrado?* Estas preguntas buscan visibilizar qué elementos facilitan o dificultan la situación opresiva. Lo que se podría vivir como un fracaso, es decir, el no haber logrado la propuesta con la que la *espectatriz* había subido al escenario, se analizará como una muestra de las normas sociales que legitiman dicha situación. Mediante este ejercicio se conocerá el arsenal de los opresores y las posibles tácticas y estrategias de los oprimidos.

A continuación, se preguntará si otra persona de la audiencia tiene una nueva propuesta que quiera probar en el escenario, realizándose la misma actividad que con la anterior. A lo largo de este proceso, el joker y los actores y actrices serán flexibles para trabajar con las ideas de la audiencia, incluso cuando sean soluciones que nunca se habrían imaginado. Este ejercicio acabará cuando se esté de acuerdo en haber encontrado una posible solución a la situación y se pasará a analizar otra escena, siguiendo los mismos pasos.

7.4.5. Cierre

Para finalizar el TF, el joker propondrá a las personas del público que realicen en conjunto un resumen de las principales conclusiones que se han sacado a lo largo de la intervención. Por último, se agradecerá su participación y se les animará a trasladar lo aprendido a la vida real.

7.4.6. Pautas del joker.

En una intervención basada en el TF, el joker juega un papel central y ejerce un alto nivel de control sobre lo que se habla en el foro y a las conclusiones que se llega (Pinyol, 2014). Por ello, se establecen a continuación una serie de pautas para favorecer al correcto funcionamiento del foro y evitar que se generen discursos perversos o el *foro salvaje*, donde cada persona hace y dice lo que quiere (Boal, 2001).

A. *Promover la participación*

Las principales estrategias del joker para promover la participación de la audiencia serán las preguntas abiertas y una actitud activa y atenta. Para asegurar que no se pierda información entre las aportaciones del público, utilizará la *técnica del altavoz*, que consiste en repetir en voz alta lo que dicen los miembros de la audiencia. Cuando necesite que una persona suba al escenario, le extenderá la mano amablemente invitándola a subir y buscará el aplauso de la audiencia una vez se levante.

El joker deberá saber hasta qué punto puede insistir para que salga al escenario una persona y cuando será mejor buscar otra voluntaria, procurando que nadie se sienta avergonzado. En todo momento, será una figura de apoyo que guía el proceso y da seguridad, generando un ambiente agradable y divertido. En ningún caso, tratará de decir lo que se debe hacer sino más bien preguntará al público: *¿qué os parece si probamos de hacer esto?* Es importante que la audiencia posea plena libertad de elección para participar, elegir los temas de su interés y definir las metas y estrategias de acción.

El foro deberá ser planteado como un juego. Éste, consiste en la tentativa de los actores y actrices por mostrar la realidad y en el esfuerzo de los *espectadores* y *espectatrices* por modificarla. Los actores y actrices representan una determinada visión del mundo y, en consecuencia, intentarán mantener ese mundo tal y como es a menos que una persona del público intervenga y cambie el mundo a cómo debería ser. Para fomentar la participación del público, el joker creará cierta tensión haciendo ver que si nadie en la sala interviene todo seguirá igual.

B. *Estimular el pensamiento crítico*

Una de las funciones fundamentales del joker será estimular el pensamiento crítico del público, levantando dudas donde haya certezas y ofreciendo certezas donde haya dudas. Cuando se hagan reflexiones superficiales, tratará de profundizar más en ellas mediante preguntas que cuestionen las normas sociales. Al mismo tiempo, intentará evitar dar información por supuesta y antes de sacar conclusiones preguntará al público sobre su percepción de las cosas.

Las reacciones que tenga el público ante diferentes escenas también serán analizables y deberán hacerse notar. En el caso de que los miembros de la audiencia se rían cuando se

hace algo que sale de la norma o que legitima la violencia, se dedicará un tiempo a reflexionar sobre porqué nos parece gracioso ese momento y qué relación tiene con la reproducción de las normas sociales y los estereotipos de género. Del mismo modo, si se producen burlas o comportamientos irrespetuosos durante el foro, el papel del joker será incluir ese suceso como parte de la intervención, promoviendo la reflexión crítica sobre este tipo de conductas.

C. Guiar las intervenciones

Aunque el joker deba dar libertad a la audiencia para intervenir, éste también deberá guiar estas intervenciones.

Por un lado, es importante tener presente el género de las personas que más están participando y el género del personaje al que deciden sustituir. Boal (2001) considera que el joker no debería dejar que las personas del público sustituyan un personaje del otro género para evitar que el foro se convierta en una demostración por parte de los hombres de lo que deben hacer las mujeres para liberarse de sus opresiones. Por otro lado, cabe la posibilidad de consultar al público si les parece bien que la persona intente la propuesta, aunque no viva la opresión en su vida. Asimismo, si tan solo se sustituye a los personajes femeninos, el joker tendrá que hacer notar este hecho y preguntar si es posible que otros personajes cambien la situación, permitiendo que también se identifiquen a los personajes masculinos como potenciales agentes para el cambio.

Otro aspecto al que prestar atención durante las intervenciones del público, es remarcar la diferencia entre la resolución del conflicto dramático y la disolución de la opresión, o entre un cambio de comportamiento (como cambiar de un tono agresivo a amable) y un cambio sustancial en la relación de opresión.

El joker también deberá estar atento a todas las *soluciones mágicas*, pudiendo interrumpir una acción de una *espectatriz* si entiende que tal acción es mágica y, en caso de duda, preguntar al público. Cuando las soluciones aportadas no sean suficientes para ganar a la opresión, estimulará la búsqueda de estrategias más activas, siempre teniendo presente que mucho más importante que llegar a una buena solución será provocar un buen debate. En ningún caso se intentará promover el heroísmo, lo que sería peligroso, sino más bien se estudiarán los límites de las resistencias a la opresión.

8. EVALUACIÓN

La obra de TF se considera que siempre está inacabada y se revisa periódicamente para actualizar los contenidos y formatos e introducir el *feedback* de los miembros del público. Por este motivo, la evaluación de la intervención se realizará a lo largo de todo el proceso permitiendo que la propia intervención se adapte y mejore a través de las sesiones. El día después de cada sesión de TF, el equipo teatral se reunirá para reflexionar sobre las aportaciones del público y realizará los cambios que encuentren oportunos tanto en la pieza teatral como en el guion del joker para la dinamización del foro de la próxima actuación.

El protocolo de evaluación se realizará mediante métodos cualitativos. Se han definido los resultados esperados, los indicadores y los medios de verificación para poder evaluar si la intervención responde a los objetivos del proyecto y está produciendo el cambio deseado (anexo I).

Las **técnicas de recogida de información** que se utilizarán serán: la grabación de las actuaciones, el *focus group*, el cuestionario abierto y la observación participante. Por tanto, la estrategia que se utilizará para mejorar la validez de los datos de la evaluación será la **triangulación**, ya que se utilizarán cuatro tipos de técnicas diferentes de recogida de información.

Con el objetivo de poder grabar las actuaciones y la discusión del *focus group*, se pedirá a los asistentes que firmen un formulario de consentimiento informado (anexo II).

8.1. Focus group

Después de cada actuación se solicitará la colaboración de entre 6 y 12 personas para que formen parte del *focus group* que permitirá conocer sus opiniones y percepciones sobre la intervención. La actividad tendrá una duración de unos 30 minutos. Las preguntas que se realizarán a los y las participantes serán las siguientes:

1. ¿Habéis visto antes una obra de Teatro Foro?
2. ¿Habéis participado aportando soluciones, respondiendo a las preguntas del joker o subiendo al escenario?
3. Las personas que habéis participado activamente, ¿qué os ha hecho participar?
4. Las personas que no habéis participado activamente, ¿qué os dificultaba

- participar?
5. ¿Os ha gustado la obra?
 6. ¿Qué es lo que más os ha gustado?
 7. ¿Qué cambiaríais o mejoraríais?
 8. ¿Qué os ha aportado o qué habéis aprendido?
 9. ¿Consideráis que es una manera efectiva de prevenir la violencia de género?
¿Por qué?

8.2. Cuestionario abierto

Se repartirán dos cuestionarios a todas las personas del público, uno a responder antes de ver la obra y otro para cuando haya finalizado. Las preguntas serán abiertas e incluirán un breve apartado de datos personales (anexo III).

8.3. Observación participante

La observación participante consistirá en las anotaciones en el diario de campo de la psicóloga social durante las reuniones del equipo teatral y las representaciones de la obra. Su objetivo será recoger la información necesaria para realizar la evaluación del proyecto en todas sus fases: el diseño, la creación del grupo de teatro y de la obra, la difusión y la presentación y dinamización del foro, prestando atención a las dificultades que se presenten a lo largo del proceso y cómo se resuelven. Durante el TF, anotará cualquier detalle relevante que no pueda ser recogido por la cámara. Asimismo, los actores, actrices y el joker, anotarán en sus respectivos diarios de campo sus opiniones y reflexiones sobre el proceso de creación, la representación teatral y los resultados obtenidos.

El **análisis de la información** recogida se realizará mediante la técnica del análisis del discurso. Para ello, se transcribirán las grabaciones del *focus group* y del foro. A partir del análisis de toda la información recogida, se redactarán las conclusiones sobre el grado de efectividad de la intervención para cumplir los objetivos del proyecto.

Por último, para devolver las aportaciones a la comunidad y dar a conocer el TF como herramienta para la transformación social, se elaborará un vídeo juntando clips del foro con propuestas de acción para liberarse de las opresiones de género. Este vídeo se enviará por correo electrónico a todos los asistentes del TF, obtenido al inscribirse para

el taller, y se publicará en la página web de la UIB.

9. TEMPORALIZACIÓN

Año	X								X+1				
Etapas/Mes	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5
Formación del grupo de teatro													
Diseño del proyecto													
Creación de la obra													
Difusión													
Ensayos													
Presentación de la obra													
Revisión de las actuaciones													
Recogida de datos													
Focus group													
Análisis de datos													
Difusión de la experiencia													

Tabla 2. Temporalización mensual del proyecto.

10. RECURSOS Y PRESUPUESTOS

Los recursos humanos necesarios para realizar el presente proyecto se exponen en la siguiente tabla junto con su presupuesto. En cuanto a los recursos materiales, todos, salvo los carteles impresos, serán cedidos por la universidad (aula, salón de actos y equipo audiovisual) o prestados por los miembros del equipo teatral.

Recursos humanos	Tareas	Horas	Precio por horas	Presupuesto
Dramaturga	Preparar las sesiones	9	15	135
	Realizar las sesiones	18	15	270
	Hacer de joker en las presentaciones	3	15	45
	Ensayos y revisión	6	15	90
	SUBTOTAL			540
Actores (4)	Construcción de la obra	18	9	162
	Presentación de la obra	3	9	27
	Ensayos y revisión	6	9	54
	SUBTOTAL (x 4)			972
Psicóloga social	Construcción de la obra	18	15	270
	Ensayos y revisión	6	15	90
	Difusión y cartel	3	15	45
	Difusión de la experiencia y vídeo	4	15	60
	Focus group y transcripción	3	15	45
	Recogida de datos	3	15	45
	Análisis de datos y conclusiones	8	15	120
	SUBTOTAL			675
Técnico de sonido	Ensayos	2	13	26
	Presentación de la obra	3	13	39
	SUBTOTAL			65
Recursos materiales			Cantidad	Presupuesto
Aula			1	-
Salón de actos			1	-
Ordenador portátil con Word, Adobe InDesign y editor de vídeos			1	-
Vestuario y decorado			-	-
Equipo audiovisual (sonido e iluminación)			1	-
Cámara (vídeo)			1	-
Móvil (grabadora)			1	-
Cartel digital y en papel A2			20	40
SUBTOTAL				40
TOTAL				2.292 €

Tabla 3. Recursos y presupuesto

11. CONCLUSIONES

El motivo por el cual decidí realizar el Trabajo de Fin de Máster (TFM) sobre el TF como herramienta para prevenir la violencia de género en el contexto universitario fue porque tuve la oportunidad de ver la obra *És de conya?* cuando realizaba el máster de Intervención Psicosocial en la UAB. Una de las profesoras era Andrea Calsamiglia, cofundadora de NUS, la cooperativa que creó la obra. Gracias a esta experiencia, descubrí qué era y cómo funcionaba el TF. La obra y la técnica teatral me impresionaron. Lo que me llamó más la atención fue la facilidad con la que transmitía al público información difícil de explicar mediante la palabra: 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.

En aquel momento, ya había empezado el TFM de ese máster y me quedé con las ganas de explorar más el TF y el Teatro del Oprimido. El TFM consistía en diferenciar los talleres de Autodefensa para Mujeres de los de Autodefensa Feminista y mostrar los beneficios del segundo sobre el primero. Este tipo de intervenciones al igual que el TF, incluyen el cuerpo en la experiencia y no son más que un ensayo para los posibles escenarios que pueden suceder en la vida real. El hecho de incluir el cuerpo, me parece fundamental para ir más allá de la reflexión abstracta sobre un problema. Las opresiones de género las vivimos en nuestros cuerpos, por tanto, me parece lógico implicar al mismo cuerpo para liberarnos de ellas.

Participar en ambas intervenciones me ayudó a darme cuenta cada vez más de la necesidad de centrar los programas de prevención en el aprendizaje experiencial y vicario, dejando de lado el aprendizaje pasivo. Considero que se suele caer en fomentar la pasividad cuando se realizan programas para erradicar la violencia de género. Pienso que al llevar a cabo intervenciones que buscan prevenir esta violencia, a veces nos quedamos en la sensibilización, en aportar datos que muestran la inmensidad del problema o en señalar las conductas que son problemáticas. Está claro que esta parte es fundamental, pero nos falta mostrar la otra cara, lo que podemos hacer como sujetos activos de esta sociedad para dejar de repetir estos patrones y contribuir realmente en su erradicación. De ahí la importancia de acercarnos a las experiencias de las personas a quienes nos dirigimos, para que sean ellas mismas quienes detecten las situaciones que

les parecen injustas y les pongan solución de la manera que consideren.

Cuando regresé a Palma y empecé el actual máster, descubrí que en la UIB hacían el curso *El teatro de las oprimidas, una herramienta para la transformación en entornos educativos* y me apunté sin pensarlo. Vivenciar el proceso de creación de una pieza de TF me acabó de convencer para hacer el TFM utilizando esta herramienta.

Una vez realizado el trabajo, he podido detectar algunas de las limitaciones de este tipo de intervenciones. Para empezar, el formato teatral conlleva un proceso de diseño y elaboración más complejo y largo que otras actividades, como pueden ser las charlas o dinámicas más sencillas. En el proyecto he puesto como número de representaciones de la obra solo tres, pero lo ideal sería que se hiciese muchas más veces, renovándose y mejorándose con cada actuación. Al fin y al cabo, crear una obra tiene que salir a cuenta y para ello, la mejor manera sería explotando más esa creación.

Me hubiese gustado que la intervención se hiciese realmente, aunque fuese una versión más sencilla, pero por tiempo esa posibilidad se descartó desde un principio. El hecho de que se trate de una propuesta, aunque sea bastante realista, seguramente hace que en la práctica se encuentrasen complicaciones para llevarla a cabo tal y como está escrita, como encontrar personas dispuestas a formar parte del equipo o conseguir la subvención necesaria para realizarla. Además, por lo que he leído en otras experiencias que utilizan esta técnica, conseguir la participación del público es algo que se debe trabajar y no siempre se llega a los niveles deseados. Para evitar este problema, sería necesario contar con un joker que tuviese la experiencia suficiente y que le interesase el proyecto.

A pesar de estas limitaciones, realizar el trabajo no ha cambiado mi convicción sobre las ventajas del TF y su potencial para prevenir la violencia de género y cualquier otro problema social, como podría ser el racismo o la homofobia.

Además de otras problemáticas, el TF se puede utilizar mediante otros formatos. Más allá de formar parte del público en una obra de TF, creo que el mayor aprendizaje se lo llevan las personas que forman parte del equipo teatral. Por tanto, lo que veo realmente interesante, y que se asemeja más a la esencia del Teatro del Oprimido, es abrir la posibilidad a un gran número de personas de deconstruir sus propias opresiones y liberarse de ellas a través de los ejercicios del Teatro del Oprimido, creando sus propias escenas. Esta experiencia considero que tiene un gran potencial terapéutico del cual se

podrían beneficiar tanto mujeres que han sufrido violencia de género como hombres que la han ejercido.

Finalmente, aunque la meta final de este proyecto sea la prevención de la violencia de género, entiendo que un problema social debe abordarse desde muchos otros puntos. El cambio social es un proceso lento, pero creo que, mediante este tipo de intervenciones, las personas que presencian y participan en la obra de teatro pueden estimular su deseo de participar de forma activa en su entorno para facilitar este cambio, dejando de legitimar y reproducir las conductas que perpetúan la violencia de género.

En realidad, una sesión de Teatro Foro no debe terminar nunca, porque todo lo que en ella ocurre debe ser extrapolado en la propia vida. El Teatro del Oprimido está en el límite entre la ficción y la realidad: es preciso traspasar ese límite. Y si el espectáculo comienza en la ficción, el objetivo es integrarse en la realidad, en la vida. (Boal, 2001, p. 421)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahrens, C. E., Rich, M. D., y Ullman, J. B. (2011). Rehearsing for Real Life: The Impact of the InterACT Sexual Assault Prevention Program on Self-Reported Likelihood of Engaging in Bystander Interventions. *Violence Against Women*, 17(6), 760-776. <https://doi.org/10.1177/1077801211410212>
- Belknap, R. A., Haglund, K., Felzer, H., Pruszynski, J., y Schneider, J. (2013). A theater intervention to prevent teen dating violence for mexican-american middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.006>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Bondurant, B. (2001). University's women acknowledgment of rape. *Violence Against Women*, 7, 294-314.
- Bosch, E. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia de género en la pareja*. Universitat de les Illes Balears: Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer.
- Brigell, M. (2010). Participatory theater and the prevention of gender-based violence. *Advocate's Forum*, 12-22.
- Bryant, S., y Spencer, G. (2003). University Students' Attitudes about Attributing Blame in Domestic Violence. *Journal of Family Violence*, 18, 369-376.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Calsamiglia, A., y Cubells, J. (2016). Forum Theater's potential as a Research Tool. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 16(1), 189-209. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1462>
- Cantera, I., Estébanez, I., y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. BBK, Emankunde y Gobierno Vasco.
- Cenizo, M., del Moral, G., y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia. *Stichmythia*, 11(12), 255-267.
- Charkow, W., y Nelson, E. (2000). Relationship Dependency, Dating Violence and Scripts of Female Collage Students. *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- Christensen, M. C. (2013). Using Theater of the Oppressed to Prevent Sexual Violence on College Campuses. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(4), 282-294. <https://doi.org/10.1177/1524838013495983>
- Christensen, M. C. (2014). Engaging Theatre for Social Change to Address Sexual Violence on a College Campus: A Qualitative Investigation. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1454-1471. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct006>
- Community Education Team. (1999). Fostering Relationality when Implementing and Evaluating a Collective-Drama Approach to Preventing Violence Against Women. *Psychology of Women Quarterly*, 23(1), 95-109. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00344.x>
- Cowan, G. (2000). Women's hostility toward women and rape and sexual harassment

- myths. *Violence Against Women*, 6(3), 238-246.
<https://doi.org/10.1177/10778010022181822>
- de Miguel, V. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Eguiluz, M., Samitier, M. L., Yago, T., Tomas, C., Ariño, D., Oliveros, T., ... Magallón, R. (2011). Una mirada al género en la investigación. Análisis cualitativo. *Atención Primaria*, 43(10), 531-535.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2010.09.018>
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22, 251-259.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., y Torres, G. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Fitzgerald, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in the academia and the workplace. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 152-175.
- Forbes, G. B., Adams-Crutis, L., y White, K. (2004). First-and second generation measures of sexism, rape myths and related beliefs and hostility toward women: their interrelations hips and association with college students experiences with dating aggression and sexual coercion. *Violence Against Women*, 10, 236-261.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., Vall-llovera, M., y Biglia, B. (2013). *Trayectorias de vida tecnológicas y género: factores psicosociales implicados en el acceso a las titulaciones de ingeniería informática* (No. Exp. 96/10). Tarragona: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- González, M. P., Muñoz, M. J., y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(1), 23-39.
- Gross, A. M., Winslett, A., Roberts, M., y Gohm, C. L. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12(3), 288-300. <https://doi.org/10.1177/1077801205277358>
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Hensley, L. (2003). Sexual assault prevention programmes for college men: an exploratory evaluation of the men against violence model. *Journal of College Counselling*, 6, 166-176.
- INE. (2015). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Recuperado de: <https://goo.gl/FnWFem>
- Larena, R., y Molina, S. (2010). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. *Trabajo Social Global*, 1(2), 202-219.
- Mahlstedt, D., y Welsh, L. (2005). Perceived causes of physical assault in heterosexual dating relationship. *Violence Against Women*, 11, 447-471.

- Mendoza, M. (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades: Características de las buenas prácticas dialógicas* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Mitchell, K. S., y Freitag, J. L. (2011). Forum Theatre for Bystanders: A New Model for Gender Violence Prevention. *Violence Against Women*, 17(8), 990-1013. <https://doi.org/10.1177/1077801211417152>
- Mundet, A., Beltrán, A. M., y Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Oliver, E., y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: el Roure.
- OMS. (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Recuperado de <https://goo.gl/tPt7xk>
- ONU. (1994). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Resolución de la Asamblea General, 20-12-1993. (Doc. G.A. Res. 48/104).
- Osborne, R. (1995). The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understandings of the chilly campus climate. *Women's Studies International Forum*, 18, 636-646.
- Pinyol, A. (2014). *Anàlisi de la construcció del significat en una seqüència de Teatre-Fòrum sobre el control de la parella a través de What's App* (Trabajo de fin de máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Puga, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Revista Sociedad y Equidad*, (3), 195-210. <https://doi.org/10.5354/0718-9990.2012.18251>
- Puigvert, L. (2008). Breaking the Silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1, 1-6.
- Reilly, M. E., Lott, B., Caldwell, D., y DeLuca, L. (1992). Tolerance for Sexual Harassment Related to self-reported sexual victimization. *Gender and society*, 6, 122-138.
- Rodríguez, J. I., Rich, M. D., Hastings, R., y Page, J. L. (2006). Assessing the impact of Augusto Boal's "Proactive Performance": An embodied approach for cultivating prosocial responses to sexual assault. *Text and Performance Quarterly*, 26(3), 229-252. <https://doi.org/10.1080/10462930600670614>
- Smith, P. H., White, J. W., y Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescents and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93, 104-110. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1104>
- Straus, M. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10, 790-811. <https://doi.org/10.1177/1077801204265552>
- Trujillo, P. (2010). *Relaciones de género y representación. Investigación y Acción a partir del Teatro del Oprimido*. Granada: Universidad de Granada.
- Valls, R. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Vázquez, F., Torres, A., Otero, P., Blanco, V., y López, M. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. *Psicothema*, 22(1), 196-201.

ANEXO I: TABLA DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
<p>1.1. Construir estrategias y acciones para prevenir o hacer frente a las diferentes situaciones de violencia de género que puedan darse en este contexto. Ejercicio: <i>Espectatrices y espectadores</i></p>	<p>Propuestas del público para acabar con las opresiones que presenta la obra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación del TF. • Diarios de campo. • Transcripción del <i>focus group</i>. • Cuestionario para el público
<p>1.2. Detectar las barreras y resistencias que existen a la hora de tratar de acabar con la situación de violencia u opresión. Ejercicio: <i>Espectatrices y espectadores</i></p>	<p>Respuestas a las preguntas sobre las barreras que encontramos para acabar con la opresión.</p>	
<p>1.3. Ensayar estas estrategias con la finalidad de llevarlas a cabo en la vida real. Ejercicio: <i>Espectatrices y espectadores</i></p>	<p>Escenificación de las propuestas por los propios miembros del público.</p>	
<p>2.1. Comprender la dimensión social de las situaciones de violencia de género que se representan en la obra. Ejercicio: <i>Arcoíris del Deseo</i></p>	<p>Respuestas del público sobre por qué es común pensar así en situaciones de opresión.</p>	
<p>2.2. Analizar el papel de los mandatos de género y el ideal del amor romántico en la problemática que presenta la obra. Ejercicio: <i>Espectatrices y espectadores, Arcoíris del Deseo</i></p>	<p>Respuestas a las preguntas sobre las barreras que encontramos para acabar con la opresión. Respuestas del público sobre por qué es común pensar así en situaciones de opresión.</p>	
<p>3.1. Identificar las opresiones externas que vive la protagonista de la obra. Ejercicio: <i>STOP</i></p>	<p>El público para la obra cuando detecta una opresión y explica el motivo.</p>	
<p>3.2. Detectar las opresiones internalizadas que vive la protagonista en la obra. Ejercicio: <i>Arcoíris del Deseo</i></p>	<p>El público enumera varias opresiones interiorizadas en forma de pensamientos de la protagonista.</p>	

ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PÚBLICO

Consentimiento informado para la grabación de contenido audiovisual

Yo, _____, con DNI _____, doy mi consentimiento al proyecto El Teatro Foro para prevenir la violencia de género en las universidades y a la Universidad de las Islas Baleares, para el uso o la reproducción de las secuencias filmadas en vídeo y grabaciones de voz de mi persona.

Entiendo que el uso de mi imagen y voz será únicamente para la evaluación del proyecto y su promoción.

Un vídeo elaborado a partir de las secuencias filmadas podrá difundirse a las personas participantes del taller y publicarse en la página web de la UIB.

Se me informará acerca del uso de la grabación en vídeo o audio para cualquier otro fin, diferente a los anteriormente citados.

En _____, a _____ de _____ de 20__.

Firma:

ANEXO III: CUESTIONARIO PARA EL PÚBLICO

Con la finalidad de evaluar la obra de teatro que veréis a continuación, nos gustaría que contestarais a los siguientes cuestionarios, el primero antes de ver la pieza y el segundo después. No existen respuestas correctas o incorrectas, nos interesa conocer vuestra opinión. Por favor, responded a todas las preguntas. Podréis entregarnos los cuestionarios contestados después de la función.

Antes de ver la obra de teatro

Mientras esperáis a que empiece la función, por favor, responded a las siguientes preguntas:

1. Género:
2. Edad:
3. a) Si eres estudiante, indica el curso y el nombre del grado:
b) Si eres personal de la universidad, indica el puesto de trabajo:
4. ¿Has recibido formación sobre violencia de género?
Sí
No
5. ¿Cómo te has enterado de esta actividad?
 - Correo electrónico.
 - Carteles.
 - Página web de la UIB.
 - Me lo ha dicho un/a docente.
 - Me lo ha dicho un/a compañero/a.
 - Otro: _____.
6. ¿Por qué has decidido venir a ver esta obra de Teatro Foro?
7. ¿Qué esperas que te aporte esta experiencia?

Después de ver la obra de teatro

Ahora que ya habéis visto la obra de Teatro Foro, por favor, responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

2. ¿Qué mejorarías?
3. ¿Qué has aprendido o qué te ha aportado la obra en relación a: la violencia de género, el amor, las relaciones y los mandatos de género?
4. ¿Consideras que el Teatro Foro es una buena manera de prevenir la violencia de género? ¿Por qué?
5. ¿Ha cumplido con tus expectativas?
Sí
No
6. ¿Se la recomendarías a alguien?
Sí
No