

TESIS DOCTORAL

**EL TEATRO COMO EXPERIENCIA
EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL
DE GRUPOS VULNERABLES**

BELÉN MASSÓ GUIJARRO

**DIRECTORA:
DRA. PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA**

GRANADA, 2022

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**EL TEATRO COMO EXPERIENCIA
EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL
DE GRUPOS VULNERABLES**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DOCTORANDA
BELÉN MASSÓ GUIJARRO**

**DIRECTORA
DRA. PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA**

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Belén Massó Guijarro
ISBN: 978-84-1117-398-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75613>

Trabajo de investigación financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España a través de un contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU16/05706. También por el proyecto “ART-TRANSFORMA”, coordinado por Belén Massó, beneficiario de una ayuda del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada, y por el proyecto “Nomadis: Nómadas del conocimiento en contextos pedagógicos emergentes”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Imagen de portada:
Andrés Romero von Zeschau
La campana castigada
Xerografía, 21x 29,7 cm
2019

Un acto no puede ser honroso si no pretende cambiar el mundo radicalmente.

Bertolt Brecht

Está la belleza y están los humillados. Por difícil que sea la empresa quisiera no ser nunca infiel ni a los segundos ni a la primera.

Albert Camus

Nuestra obra hablaba de una historia antigua pero que se refleja en la realidad. Nos tapan la boca, no podemos hablar. Nos tapan los oídos porque no quieren que escuchemos la verdad. Nos camuflan las verdades y nos cierran todas las puertas que necesitamos que estén abiertas.

Luz, integrante de Fuera de la Campana

GRATITUDES

Antes de conseguir mi contrato de doctorado en la universidad fui captadora de socios para una ONG durante dos años. Este trabajo conllevaba estar en las calles de Granada casi cinco horas por día, caminando, carpeta en mano, tratando de conseguir socios que pagaran cuotas mensuales. Las caras y brazos tostados al sol de la horda de veinteañeros que éramos delataban la cantidad de horas pasadas al aire libre; la calle era nuestra patria, los captadores de socios vagábamos calle arriba y calle abajo, olvidando a veces, a fuerza de repetición, qué hacíamos allí. Éramos *flâneurs* a la fuerza que combatíamos el hastío de la fatigosa y casi siempre estéril búsqueda de donaciones mirando nuestro alrededor, buscando algún alimento para los ojos. Yo, como la educadora social y actriz interesada en la investigación que ya era, aprovechaba para capturar algunos momentos de belleza que suceden en la calle y habitualmente pasan inadvertidos para quienes caminan absortos, para quienes es ésta un simple instrumento para llegar a algún otro lugar.

En este escenario, las personas sin hogar formaban parte de nuestro paisaje habitual. Me recuerdo observando la cotidianidad de sus gestos, sus posturas, sus conversaciones. También recuerdo amorosamente a Manuel, un señor que rasgaba el aire con los quejíos flamencos de su guitarra y de su garganta, como un dios de la calle. Nos conocíamos, intercambiábamos conversaciones, un día incluso improvisó para mí unos versos que me arrancaron lágrimas de admiración y gratitud. Su cante fue una caricia en mi piel de captadora expuesta a la constante negativa de la muchedumbre que huía del extenuante minutillo solidario (muchedumbre que ahora yo misma integro).

Tales alardes artísticos y demostraciones de humanidad agrietaban nuestro tedio habitual, y recuerdo pensar, en muchas ocasiones, la cantidad de magníficos artistas que había viviendo en la calle. En aquel momento no imaginaba que más adelante coordinaría un grupo de teatro parcialmente integrado por personas en situación de sinhogarismo (gracias a un contrato financiado por esa mayoría indiferente, dicho sea de paso), con el que lograría al fin, y durante un tiempo, aunar mi inquietud investigadora y mi vocación artística por el teatro.

Sin embargo, hoy me gusta pensar que sin aquellas horas pasadas en la calle, sin el tiempo y el espacio compartido, sin las quejas que nos unían ante la inclemencia del calor, el frío y la lluvia granaínas; sin esa complicidad impensada, en definitiva, con aquellos “habitantes de la calle” con quienes compartíamos momentáneamente soledades y enojos ante la indiferencia de esa gente que nos privaba de atención y nos negaba la mirada y la palabra por molestos,

pesados, inconvenientes..., es posible que no hubiera emergido en mí la demanda ética que originó esta tesis doctoral y que en definitiva late al trasfondo de todo el proceso de investigación y praxis que merezca la pena.

De modo que doy las gracias, en primer lugar, a esas personas anónimas que consiguieron hacerme más habitables las calles de Granada. Y por supuesto a mis *acnurianos*, con quienes compartí aquella nutritiva etapa y hacen más habitable el mundo en general: Antonio, Javi Felipe, Pine, Vero, Malika, Pablo, Ali Santiaga, Dani (que no era de ACNUR sino de *adeslas*).

También quiero agradecer a otras muchas personas que me han acompañado en la larga andadura de mi tesis, de diversos modos y en distintos momentos. En primer lugar, a mi familia: a mi madre Ofelia, a mis hermanas Ester y Paloma, a mi amigo y hermano Jose Ángel, a los peques Carlos y Paz, al no ya tan peque Elías. A mi padre Ángel y a mi abuela Paz, que habitan en estas páginas y en mi corazón. A ese hogar de mi infancia donde se sembró todo lo que soy. Os quiero y os debo mucho más de lo que soy capaz de expresar.

A mis *amigues* de siempre, a quienes tanto amo y con quienes tanto amo, esos (*¿eses?*) que más me conocen: la Capi, Laura, Martín, Adri, Pep, Neus... Venís siempre conmigo. También a ti, Ro, claro, por los ratos de biblioteca y de terapia en el Candela, por las veces que pude ver y rever mi trabajo de campo conversando contigo, por tu mirada sabia y amorosa siempre.

Gracias también a Lluís, Sara, Leo, Marta, Miguel Ángel, la llama, a quienes conocí en mi estancia en Buenos Aires, con quienes compartí momentos imborrables y a quienes me gustaría seguir (re)conociendo una y otra vez; y a mis amigos de Granada, los más recientes pero no menos queridos: mi Laura, Vir, Nico, Jorge... por las risas y las complicidades que nos rescatan en estos últimos tiempos.

Y a Pepe Luis, el sapito y Juancho: ellos saben por qué.

En esta tesis también están Ramón, Amelia, Jon, Alicia, Toni, Lorelí: integrantes de nuestro grupo del “no-saber”, con quienes me reuní para no acabar fundida en ese infierno de los vivos que, al decir de Italo Calvino, formamos estando juntos, ese infierno que es con triste frecuencia la universidad. También a otras personas que diariamente toman ese camino de resistencia y me tendieron la mano, protegiéndome del infierno sin apenas conocerme: Almudena Ocaña, Juan Mata, Juan Bautista, Jorge Larrosa, Maria Luisa Reyes..., entre otros muchos seres que de seguro e imperdonablemente, olvido.

Y por supuesto, y muy en especial, a mi directora de tesis Purí, por ser un ejemplo constante y único de generosidad, lucidez y buen quehacer profesional. Por haber confiado en mí y haberme dejado en libertad pero nunca sola, por su atento seguimiento a mi trabajo, su capacidad de escucha y sus palabras de aliento, y porque, en definitiva, sin ella nada de esto existiría.

Mi gratitud igualmente a Daniel Suárez, mi tutor de estancia en la Universidad de Buenos Aires, y a todo el equipo FLACSO Cuba que me acogió excepcionalmente en la Universidad de La Habana: María del Carmen Zabala, Marta Rosa Muñoz, Reynaldo Jiménez, Ileana Núñez. También a la fundación cubana Nicolás Guillén en Ciego de Ávila, con Yamila Ferrá y Larry Morales al frente, camaradas que ya casi son familia. Gracias por lo compartido, y aguante el gallo de Morón, grabado ya por siempre en nuestra piel y corazones.

Y finalmente, gracias a todas y todos los tripulantes del sueño que fue *Fuera de la Campana*. Esto, por supuesto, va por ustedes.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO I: Introducción y marco teórico | 21 |
| 1.1. Aproximaciones al “teatro aplicado” | 27 |
| 1.1.1. El teatro aplicado como campo transdisciplinar en expansión | 27 |
| 1.1.2. ¿Qué entendemos por “teatro aplicado”? : concepto y modalidades . | 29 |
| 1.2. El teatro aplicado a la intervención social y educativa con comunidades vulnerables..... | 33 |
| 1.2.1. Breve cartografía de experiencias teatrales con comunidades vulnerables | 37 |
| 1.3. Teatro aplicado e instrumentalización social del arte: antecedentes teóricos y discusiones críticas..... | 38 |
| 1.3.1. Interrogantes de la función social de arte en el ámbito del teatro aplicado..... | 39 |
| 1.3.2. Bertolt Brecht y la instrumentalización social del teatro | 41 |
| 1.3.3. Jacques Rancière: teatro y emancipación..... | 44 |
| 1.3.4. Implicaciones para el ámbito del teatro aplicado | 48 |
| Artículos correspondientes al marco teórico | 51 |
| Dialogical Renewal of Education through the Performing Arts: A Transdisciplinary Approach..... | 53 |
| Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis | 75 |
| CAPITULO II: Objetivos de investigación | 109 |
| CAPÍTULO III: Metodología y trabajo de campo..... | 113 |
| 3.1. Enfoque metodológico: etnografía crítica e Investigación basada en las Artes | 113 |
| 3.2. Fases e hitos fundamentales del trabajo de campo..... | 116 |
| 3.3. Fuera de la Campana: el estudio de caso central..... | 119 |
| 3.3.1. Antecedentes | 119 |
| 3.3.2. Contextualización: la asociación “Calor y Café” | 124 |
| 3.3.3. Desarrollo del taller y lógicas de trabajo..... | 127 |
| 3.3.4.Los “fuera campaneros” | 135 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.5. Métodos y materiales de indagación..... | 144 |
| 3.3.6. Análisis de datos | 153 |
| 3.3.7. Ética y validez de la investigación..... | 157 |
| CAPÍTULO IV: Resultados y discusión..... | 159 |
| Artículos de investigación correspondientes a los resultados del trabajo de campo..... | 161 |
| Luces y sombras de la danza inclusiva: estudio de caso sobre una experiencia con personas sin hogar | 163 |
| Learning ecologies in applied theatre: analysis of an experience..... | 189 |
| Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience..... | 210 |
| 'Theatre has made me look people in the eye': achievements and challenges of applied theatre in social work | 236 |
| Caminos de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar | 262 |
| Bringing absence to the fore: conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain | 286 |
| CAPÍTULO V: Conclusiones | 313 |
| 5.1. Conclusions, limitations and and recommendations for future research..... | 324 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 334 |
| ANEXOS..... | 346 |
| Anexo 1: Indicios de calidad de las publicaciones | 346 |
| Anexo 2: Guion de entrevista para participantes del taller (Ronda I) | 352 |
| Anexo 3: Guion de entrevista para participantes del taller (Ronda II) | 355 |
| Anexo 4: Guion de entrevista a Antonio Fernández..... | 357 |
| Anexo 5: Guion de entrevista a Miguel Ángel..... | 360 |
| Anexo 6: Guion de entrevista a Juan Mata Anaya | 363 |
| Anexo 7: Guion de entrevista a Manuel Muñoz Bellerín..... | 364 |

Resumen

Esta tesis se propone contribuir al desarrollo teórico-práctico del campo de conocimiento interdisciplinar del “teatro aplicado”, un concepto paraguas emergido en los años 90 en Inglaterra para contribuir a la sistematización de las teorías y prácticas que hacen uso del teatro con diversas finalidades y en escenarios distintos a los convencionales. En particular, en este estudio nos interrogamos por las potencialidades de la experiencia teatral aplicada al terreno de la intervención social y educativa con personas en situación socialmente vulnerable, explorando las posibilidades que ofrece para disciplinas como la Educación o el Trabajo Social.

Para ello, nos planteamos una serie de objetivos de investigación, a saber: a) identificar diversas experiencias de artes escénicas, y más concretamente, de teatro aplicado, llevadas a cabo *con* y *por* grupos sociales considerados vulnerables; b) analizar los discursos de un grupo de personas en situación socialmente vulnerable que participan en estas experiencias teatrales aplicadas, c) interpretar críticamente los beneficios sociales y personales que ellos perciben en relación a su experiencia de participación artística; y finalmente, d) ahondar en las limitaciones y los desafíos que presenta la praxis teatral aplicada a la hora de crear espacios igualitarios y de restitución de dignidad para colectivos vulnerables.

Para cubrir estos propósitos se han desarrollado una serie de estudios de caso sobre experiencias teatrales y escénicas aplicadas al trabajo social y educativo con la comunidad en la ciudad de Granada. No obstante, todos estos estudios beben de un lecho común y fundamental de indagación etnográfica, que constituye, por ello, el estudio de caso central de la investigación: el grupo de teatro contemporáneo “Fuera de la Campana”, nacido de un taller de teatro en la asociación granadina de asistencia a personas sin hogar “Calor y Café”.

La metodología de investigación aplicada ha sido la etnografía, siendo la observación participante la principal estrategia de recogida de datos. Las herramientas de recogida de información incluyeron cuestionarios a participantes, diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas en profundidad a los actores de Fuera de la Campana, coloquios con el público y registros audiovisuales de espectáculos y talleres de formación. La reducción y codificación de los datos recogidos a lo largo de la tesis se realizó con la ayuda del software nvivo (versión

11) y su análisis e interpretación se llevó a cabo acorde a los principios propios del análisis temático y la teoría fundamentada.

Los resultados de nuestra investigación nos permiten concluir que el teatro puede constituir un recurso fundamental para la restitución de la dignidad, la “refundación ontológica”, la mejora de la calidad de vida y la inclusión social de las personas en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, esta investigación arroja evidencias sobre el potencial de la experiencia artística para combatir la estigmatización y los estereotipos que sufren las personas que no encajan en la categoría de “normalidad” socialmente impuesta. También permite visualizar la importancia de la cultura y de las artes como recursos humanizadores en contraste con la tecnocracia y burocratización que ha traído consigo el modelo neoliberal en el ámbito de la intervención social y educativa con colectivos vulnerables. Por otro lado, más allá de los logros de las experiencias de teatro aplicado que se analizan, esta tesis también profundiza de forma transversal en los desafíos inherentes al campo de acción y reflexión. Así pues, se exploran las limitaciones que presentan esas experiencias a la hora de crear espacios igualitarios para las personas socialmente vulnerables.

Para finalizar, la tesis ofrece una muestra de los modos en que las artes pueden conjurar experiencias de intercambio dialógico de conocimientos en diversos entornos (desde una ONG con personas sin hogar al espacio universitario). Se concluye, pues, cómo las experiencias analizadas representan alternativas micro-políticas que promueven la igualdad entre seres humanos y activan racionalidades comunitarias y solidarias distintas a las lógicas individualistas, discriminatorias e instrumentales comunes en los contextos sociales y educativos neoliberales que habitamos.

Abstract

This thesis aims to contribute to the theoretical and practical development of the interdisciplinary field of knowledge of "applied theatre", an umbrella concept that emerged in the 1990s in England to systematize the theories and practices that use theatre for a variety of purposes in non-conventional settings. In particular, in this study we examine the potential of theatrical experience applied to the field of social and educational intervention with socio-economically vulnerable people, exploring the possibilities it offers for disciplines such as Education or Social Work.

To this end, we established a number of research objectives, namely: a) to identify different experiences of the performing arts, and more specifically, of applied theatre, carried out with and by social groups considered to be vulnerable; b) to analyze the discourses of a group of people in a socially vulnerable situation who participate in these applied theatre experiences, c) to critically interpret the social and personal benefits they perceive concerning their experience of artistic participation; and finally, d) to delve into the limitations and challenges that applied theatre praxis presents when creating egalitarian spaces for restoring the dignity of vulnerable groups.

For these purposes, a series of case studies were conducted on theatrical and performance experiences applied to social and educational work with the community in the city of Granada. However, all these studies draw from a common and fundamental ethnographic ground of enquiry, which constitutes, therefore, the central case study of the research — the contemporary theatre group "Fuera de la Campana", born out of a theatre workshop in Calor y Café, an association in Granada that helps homeless people.

The research methodology applied was ethnographic, with participant observation as the main data collection strategy. The data collection tools included participant questionnaires, field diaries, focus groups and in-depth interviews with Fuera de la Campana's actors, discussions with the audience, and audiovisual recordings of performances and training workshops. The data were coded using NVivo software (Version 11) and analyzed and interpreted according to the principles of thematic analysis and grounded theory.

Our research findings lead us to conclude that theatre can be a fundamental resource for the restitution of dignity — an "ontological refoundation" that improves the quality of life and social inclusion of people in socially vulnerable situations. In this sense, this investigation

ABSTRACT

provides evidence of the potential of the artistic experience to combat the stigmatization and stereotypes suffered by vulnerable people. It also allows us to recognize the importance of culture and the arts as humanizing resources as opposed to the technocracy and bureaucratization brought about by the neoliberal model in the field of social and educational intervention. Furthermore, beyond the achievements of the applied theatre experiences analyzed, this thesis also delves transversally into the challenges inherent to the field of action and reflection. Thus, it explores the limitations that these experiences present when it comes to creating egalitarian spaces for socially vulnerable people.

Finally, this thesis provides a sample of the ways in which the arts can engender experiences of dialogical knowledge sharing in diverse settings (from an NGO with homeless people to the university space). It is concluded that the experiences analyzed can offer micro-political alternatives that promote equality among human beings and activate communitarian and solidarity-based rationalities that differ from the individualistic, discriminatory, and instrumental logics common in the neoliberal social and educational contexts we inhabit.

CAPÍTULO I

Introducción y marco teórico

1. Introducción y marco teórico

En las últimas décadas, se aprecia un interés creciente en la comunidad científica por investigar las posibilidades que ofrece el teatro para trabajar en entornos educativos y sociales de especial dificultad social. Numerosas experiencias y estudios muestran las infinitas posibilidades que ofrece el establecimiento de sinergias entre los mundos del arte escénico y la intervención social y educativa, en un sentido amplio. Sin embargo, el teatro como instrumento *para* configura un escenario amplio y multiforme, y la gran variedad de prácticas y enfoques disciplinares englobadas en su seno exige un marco general que facilite un estudio riguroso que pueda conducir a una expansión de las posibilidades teórico-prácticas de esta emergente área de acción y pensamiento. Con este propósito, en los años 90 en Inglaterra emerge el concepto de *Applied Theatre* o Teatro Aplicado, un “término paraguas” que nos ofrece un formidable marco para la sistematización de las teorías y prácticas que hacen uso del teatro con diversas finalidades y en escenarios distintos a los convencionales.

Esta tesis se propone contribuir al desarrollo teórico-práctico de este novedoso campo de conocimiento. Para ello, partimos de la premisa de que el teatro puede resultar un recurso de gran potencial para el ámbito de la intervención social y educativa con comunidades e individuos en situación socialmente vulnerable. Así, a través del análisis de diversas iniciativas artísticas y socioeducativas, que serán tratadas como estudios de caso, se estudiarán las formas específicas en que el teatro, a través de las herramientas que le son propias, puede contribuir a generar procesos de empoderamiento y mejora de la calidad de vida que posibiliten mayores cotas de inclusión social para los colectivos vulnerables. También se investigarán los modos de subjetivación y transformación social que se derivan de los procesos de educación artística y la medida en que estos pueden subvertir ciertas lógicas hegemónicas de los contextos donde se desarrollaron los estudios, generando acciones pedagógicas y modelos más comprometidos con la justicia social.

Tales finalidades, de carácter más general, se concretan en una serie de objetivos de investigación: a) Describir distintas experiencias de artes escénicas, y más concretamente, de teatro aplicado, llevadas a cabo *con* y *por* grupos sociales considerados vulnerables; b) Analizar los discursos de las personas en situación socialmente vulnerable que participan en las experiencias estudiadas sobre sus procesos de inclusión y exclusión social; c) Interpretar críticamente los beneficios sociales y personales que perciben los participantes de las

experiencias artístico-educativas analizadas; d) Investigar las limitaciones y los desafíos que presenta la praxis teatral aplicada a la hora de crear espacios igualitarios y de restitución de dignidad para colectivos vulnerables.

Para cubrir tales propósitos se han desarrollado una serie de estudios de caso sobre experiencias teatrales y escénicas aplicadas al trabajo social y educativo con la comunidad en la ciudad de Granada, recurriendo a una metodología de investigación cualitativa de naturaleza etnográfica. Gran parte de estas experiencias cuentan con la peculiaridad de que yo misma jugué un rol relevante en su implementación y desarrollo, algo que tiñe a esta tesis de un marcado y novedoso carácter encarnado que dio lugar a intensos procesos de vinculación afectiva con los interlocutores de la tesis y de lo que llamaremos “vulnerabilización mutua”; algo que se desbroza en detalle tanto en el apartado metodológico como en los artículos de investigación aquí compendiados.

Cabe destacar que todos los estudios presentados en esta tesis beben de un lecho fundamental de indagación etnográfica que constituye, por ello, el estudio de caso central de la investigación: el grupo de teatro contemporáneo “Fuera de la Campana”, nacido de un taller de teatro que comencé a impartir en 2018 en la asociación granadina de asistencia a personas sin hogar “Calor y Café”. Durante algo más de dos años asumí el rol de mediadora teatral del grupo y conviví intensamente con las personas que lo integraban, que en su mayoría atravesaban situaciones de pobreza material, exclusión residencial y social de naturaleza heterogénea, y que se convertirían con el tiempo tanto en los interlocutores de esta tesis como en los hacedores fundamentales de la praxis social y teatral que aquí se estudia.

Como antecedentes personales de la investigación y la praxis expuesta en esta tesis, se parte de un anterior estudio teórico desarrollado en el Trabajo Fin de Máster en Cultura de Paz, Educación y Derechos Humanos, que tuvo por título “El paradigma educativo dialógico como empoderamiento pacífico a través de las artes escénicas”. Otro punto de partida igualmente significativo es mi propio bagaje experiencial en la coordinación, implementación e investigación de otras propuestas de educación a través del arte, como la desarrollada en Córdoba (Argentina) en el centro Lelikelén con adolescentes de barrios vulnerados, que dio origen a un estudio de caso (Massó-Guijarro, 2018); o el proyecto con menores en conflicto con la ley “Xpres-Arte” en Santiago de Compostela, que fue investigado en otra publicación (Massó-Guijarro & Montes-Rodríguez, 2020). En este sentido, el material vivencial se erige como posibilidad de enriquecimiento de la investigación, pues afirmamos, junto a autores

como Boaventura de Sousa Santos (2003), que la ciencia es siempre autobiográfica, al condicionar nuestras trayectorias personales y colectivas los abordajes epistemológicos a la realidad. Así, lejos de negar el sesgo en la mirada originado por tal bagaje, se opta por celebrarlo y ponerlo en juego para construir una investigación más sincera y encarnada, huyendo de la pretendida neutralidad, nunca posible.

La interdisciplinariedad es otra característica fundamental de esta tesis. En ella encontramos un sustrato teórico y práctico que bebe de disciplinas diversas, como la pedagogía social, el trabajo social, los estudios teatrales, la filosofía o la antropología. No en vano, el mismo binomio “teatro aplicado” implica mixtura, mezcla, contaminación, pues la naturaleza de su propio objeto de estudio es, per se, híbrido: siempre se refiere a teatro “y algo más”, ajeno al teatro en sí mismo. El teatro aplicado, en este sentido, se aproxima a la definición de Roland Barthes de interdisciplinariedad, que implica no solamente la mezcla de disciplinas, sino más bien crear un objeto nuevo, sin dueño, “que no pertenece a nadie” (Barthes, en Clifford, 1986, p. 2). Así pues, esta tesis se plantea desde un abordaje intrínsecamente interdisciplinar, facilitado por mi doble formación como licenciada en Arte Dramático y graduada en Educación Social. En este sentido, entendemos que los fenómenos objeto de estudio pueden trabajarse mejor superando el etnocentrismo disciplinar, desde la libertad epistemológica que nos concede la sinergia entre esos ámbitos de conocimiento tan dispares, y al tiempo tan complementarios, del arte y la intervención socioeducativa.

La modalidad de presentación de esta tesis es la compilación de artículos; se hace necesaria, por tanto, una explicación sobre el hilo argumental de las ocho publicaciones que componen el documento¹. Así pues, las dos primeras configuran el marco teórico de la tesis. En el primer artículo “Dialogical Renewal of Education through the Performing Arts: a Transdisciplinary Approach” encontramos un abordaje general a las potencialidades de las artes escénicas para el ámbito de la intervención social y educativa, mientras que en el segundo, “Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis”, presentamos una revisión sistemática de la literatura científica internacional generada sobre

¹ Esta tesis recoge ocho artículos de investigación, seis de ellos ya publicados, uno pre-aceptado y otro pendiente de envío. A excepción de estos dos últimos, todos los artículos pueden encontrarse en revistas indexadas, como se detalla en el Anexo 1 “Indicios de calidad de las publicaciones”. Por ende, la tesis cumple los requisitos establecidos en el programa de Ciencias de la Educación B22.56.1 (RD.99/2011) de la Universidad de Granada, que establece en tres el mínimo de publicaciones que deben recogerse en una tesis defendida por compilación de artículos. Asimismo, no solamente la cantidad de artículos cumple con holgura el requisito del programa sino también la calidad de las revistas donde estos han sido publicados, estando tres de ellos en revistas JCR (Q2), dos en SJR (Q2) y uno en SJR (Q1).

teatro aplicado como herramienta de trabajo con colectivos en situación socialmente vulnerable. Este estudio nos ofreció interesantes prismas teóricos y nos aproximó a prácticas de teatro aplicado en todo el mundo.

Los seis artículos restantes dan cuenta del trabajo de campo realizado, exponiendo los cuatro distintos estudios de caso llevados a cabo a lo largo de la tesis con sus correspondientes resultados de investigación². El primero de ellos, “Luces y sombras de la danza inclusiva: estudio de caso sobre una experiencia con personas sin hogar”, presenta una investigación sobre un taller intensivo de una semana en danza-teatro desarrollado en julio de 2018 a través de las perspectivas de las personas sin hogar que participaron en el mismo. Cabe destacar que este taller fue un antecedente fundamental para la posterior fundación del grupo “Fuera de la Campana” (en adelante, FDC) ya que a través de mi participación en él como alumna-investigadora pude contactar con el grupo de personas procedentes de “Calor y Café”, con quienes más tarde formaríamos FDC.

En el siguiente artículo “Learning Ecologies in Applied Theatre: analysis of an Experience” se debaten los efectos sociales y educativos de un monográfico intensivo de creación colectiva teatral realizado en marzo de 2019 en la Universidad de Granada, donde también participaron algunas de las personas en situación de vulnerabilidad social procedentes de Calor y Café. En este momento FDC estaba en sus inicios y esta experiencia formativa fue fundamental tanto a nivel práctico, para el crecimiento y continuidad del grupo, como investigador.

En el artículo “Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: The ArtEduca experience” se expone un estudio de caso sobre las Jornadas “ArtEduca”, desarrolladas en la misma universidad, donde el objetivo fue facilitar el aprendizaje del potencial de las artes y el teatro aplicado mediante la creación de un espacio abierto a la comunidad universitaria y no universitaria. En esta experiencia los miembros de FDC también participaron como asistentes y ponentes-actores en las jornadas, presentando en este marco el producto escénico resultante de los procesos de creación colectiva teatral desarrollados en el grupo, que tuvo

² Esta tesis recoge un total de cuatro estudios de caso. Sin embargo, uno de ellos ocupa un rol central, pues nuclea y da sentido a los otros tres estudios, que nombramos como “complementarios”, al ser experiencias de menor duración (no de menor importancia) que guardaron una estrecha relación con el mencionado estudio de caso “central”. En el apartado metodológico (ver Figura 2) se explica en detalle la organización de los estudios de caso y sus correspondencias con las fases del proceso de investigación y con los artículos que recogen los resultados del mismo.

por nombre “El Funeral de la Campana”. En esta publicación tomamos el concepto de “heterotopía” de Michel Foucault (1984) para debatir cómo las jornadas, a través de la estrategia artística, ofrecieron un espacio para el intercambio dialógico de conocimientos entre comunidades académicas y no académicas y para explorar nuevos paradigmas de convivencia con los mismos sectores sociales desfavorecidos que ocupan un lugar privilegiado en la agenda académica, ofreciendo así alternativas democratizadoras a las relaciones verticales de poder entre la academia y la comunidad.

Los siguientes tres artículos se centran en el estudio de caso central de la tesis doctoral: el grupo de teatro contemporáneo “Fuera de la Campana”. Como avanzábamos algunas líneas atrás, este grupo ha supuesto el principal lecho de indagación empírica de esta tesis, y exceptuando el primer estudio de caso (relativo al taller de danza), que fue cronológicamente anterior a la génesis de FDC, es el marco donde se generaron las experiencias investigadas en el resto de artículos, que dieron lugar a estudios de caso “complementarios” a éste.

Así pues, el artículo “Theatre has made me look people in the eye: achievements and challenges of applied theatre in social work” expone los hitos fundamentales del grupo, así como sus lógicas, logros y desafíos, a partir de las voces de sus participantes. El siguiente artículo, “Caminos de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar” se enfoca específicamente en el espectáculo de creación colectiva teatral generado por FDC y en las reacciones que suscitó en el público, con el objetivo de debatir el potencial transformador de este tipo de experiencias en cuanto a la subjetividad ética y de deconstrucción de prejuicios sobre los colectivos que las protagonizan.

En el último artículo, “Bringing absence to the fore: conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain” se discuten los logros y complejidades de FDC de forma dialogada con otra experiencia muy similar procedente de Sevilla, “Teatro de la Inclusión” (en adelante, TI). El estrecho y nutrido vínculo profesional e investigador que he mantenido durante los años de tesis con Manuel Muñoz Bellerín, pionero y reputado investigador en teatro aplicado con personas sin hogar en España y coordinador de Teatro de la Inclusión, posibilitó este estudio conjunto. En él exploramos críticamente los beneficios sociales y personas que generan nuestras experiencias teatrales aplicadas y analizamos las convergencias y divergencias en las concepciones estético-políticas de cada uno de los grupos, explorando a su vez las consecuencias que éstas tienen en sus respectivos contextos.

La metodología de investigación aplicada para investigar las experiencias analizadas ha sido la etnografía, siendo la observación participante la principal estrategia de recogida de datos. Los datos incluyeron diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas en profundidad a los actores de FDC, coloquios con el público, registros audiovisuales de espectáculos, y talleres de formación. Asimismo, en el caso de estudios de caso sobre las Jornadas ArtEduca y el curso de Creación Colectiva Teatral, se pasaron cuestionarios de respuesta abierta todos los participantes. La reducción y codificación de los datos recogidos a lo largo de la tesis se realizó con la ayuda del software nvivo11 y su análisis e interpretación se llevó a cabo acorde a los principios propios del análisis temático.

Los resultados generales de la tesis nos permiten concluir que el teatro puede constituir un recurso fundamental para la restitución de la dignidad, la “refundación ontológica”, la mejora de la calidad de vida y la inclusión social de las personas en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, esta investigación arroja evidencias sobre el potencial de la experiencia artística para combatir la estigmatización y los estereotipos que sufren las personas en situación de vulnerabilidad social, aquellos que escapan a la categoría de “normalidad” y sufren la violencia de un sistema que los discrimina y expulsa. Mas lo hace sin caer en la idealización del potencial de arte para “acabar con los problemas del mundo”, pues también se abordan los desafíos que presenta la praxis teatral aplicada al trabajo con colectivos vulnerables, abordando algunas complejidades de la llamada “función social del arte”.

Asimismo, la tesis ofrece una muestra de los modos en que las artes pueden conjurar experiencias de intercambio dialógico de conocimientos en diversos entornos (desde una ONG con personas sin hogar al espacio universitario). Así pues, las experiencias analizadas representan alternativas micro-políticas que promueven la igualdad entre seres humanos y activan racionalidades comunitarias y solidarias distintas a las lógicas individualistas, discriminatorias e instrumentales comunes en los contextos sociales y educativos neoliberales que habitamos. Para finalizar, esta tesis arroja luz sobre la necesidad de renovar un paradigma de intervención socioeducativa con personas vulnerables que ya sabe obsoleto y sea útil para la vindicación del potencial de la experiencia artística para acometer esta tarea.

1.1. Aproximaciones al “teatro aplicado”

1.1.1. El teatro aplicado como campo transdisciplinar en expansión

En este primer apartado del marco teórico se propone, en primer lugar, una aproximación general al concepto del teatro aplicado (en adelante, TA) y a sus distintas definiciones. Asimismo, se abordarán algunos de los debates que ha generado y las distintas categorizaciones realizadas sobre el campo. Así pues, contamos con una amplia literatura científica que muestra las inmensas posibilidades de las artes escénicas aplicadas al mundo de la educación y la intervención social en un sentido amplio. El arte escénico, por su potencial integrador, propicia estrategias de cohesión social y empoderamiento, promueve el desarrollo colectivo e individual, el aprendizaje de nuevos códigos de expresión y diálogo (Allan, 2014; Cordero Ramos & Muñoz Bellerín, 2017) y prepara para afrontar situaciones de conflicto de forma pacífica y creativa (Fernández-López, 2015)

El creciente interés por ampliar el conocimiento sobre el potencial del arte en los distintos niveles y espacios sociales y educativos se refleja en la elevada profusión de publicaciones científicas centradas en la temática que ha experimentado la academia en los últimos años a nivel nacional e internacional. En esta vasta área de investigación, destacan estudios sobre el impacto de las metodologías artísticas para el desarrollo profesional y la formación de profesorado (Dobson & Stephenson, 2018; García Gómez & De Vicente Hernando, 2020; Tomas Motos & Navarro-Amorós, 2011; Sedano-Solís, 2015) junto a otras investigaciones centradas en la aplicabilidad del teatro en la mejora escolar y su contribución al desarrollo de la creatividad del alumnado de primaria (Flensner et al., 2019; Nuri & Topdal, 2014). Otros autores estudian los diversos impactos educativos y sociales del teatro y la dramatización (Méndez- Martínez & Fernandez-Rio, 2020; Onieva, 2011; Teruel et al., 2019), la música (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020; Palkki, 2020) o la danza (Conesa & Angosto, 2017; Rokka et al., 2019) para el alumnado de secundaria.

Las investigaciones se basan en una concepción del arte como plataforma y recurso educativo de gran relevancia por su capacidad de convocar a la participación y acoger las diferencias de las personas, desde su consideración en tanto que potencialidades, en lugar de carencias (Gjærum & Rasmussen, 2010). Así, las artes posibilitan una huida de los discursos de los déficits y permiten que emerjan y se potencien las capacidades de los seres humanos. En este sentido, las artes se entienden como facilitadoras de procesos educativos donde se produce el desarrollo cognitivo-valorativo y praxiológico de las personas y se expresa la competencia

humana para desarrollar la capacidad creativa y crítica, para cuestionarse lo asumido sobre el mundo y deconstruir prejuicios (McKenna, 2014)³.

En lo relativo al ámbito específico del teatro, el *Applied Theatre* o Teatro Aplicado supone un “término paraguas” con el que definir un amplio abanico de procesos educativos, sociales y políticos donde el teatro es puesto en juego (“aplicado”) de forma heterogénea. El término surge en la década de los 90 en Inglaterra, mas los orígenes históricos de las prácticas que podrían englobarse en aquello que hoy nombramos como TA coinciden con el origen mismo del teatro. En este sentido, el teatro tiene una función social histórica que posibilita “un modo relativamente seguro de contestar al poder” (Prendergast y Saxton, 2009, p. 7), así como otras funciones, como mantener vivo el patrimonio de los pueblos o fortalecer los vínculos comunitarios, religiosos y socioculturales (Oliva, 2006).

Actualmente, el concepto de TA se encuentra en fase de plena expansión en la arena académica, como muestran los congresos periódicos organizados por la asociación Internacional “Drama in Education” (IDEA) en el contexto europeo o los que coordina la red Dramatiza en el contexto latinoamericano (red actualmente en proceso de traslado al entorno español). Este creciente interés de la comunidad científica también se refleja en la existencia de revistas científicas especializadas como “RiDE” o “Applied Theatre Researcher”, en el panorama anglosajón, o “APES: Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad”, en el contexto español.

En nuestro país, ya existe un máster en la Universidad de Valencia denominado “Teatro Aplicado” y se celebran anualmente diversos encuentros vinculados al ámbito, entre los que destacan las “Jornadas sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas” que organiza anualmente el Ministerio de Cultura y Deporte de forma ininterrumpida desde 2009. A estas jornadas se le unen iniciativas más recientes como el I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación (Oviedo, 2018), o las I Jornadas Internacionales de Artes Escénicas, Educación y Transformación Social “ARTEDUCA” (Granada, 2020)⁴; eventos que suponen hitos fundamentales para el fortalecimiento de las redes de investigación y praxis entre los profesionales del ámbito del TA.

³ Para evitar redundancias, en este epígrafe del marco no nos extendemos más en estos temas pues en el artículo 1 de esta tesis doctoral se ofrece una síntesis teórica ampliada sobre las potencialidades de las artes escénicas aplicadas a la educación, desde una perspectiva *transdisciplinar*.

⁴ Estudiadas en el artículo 4 recogido en el capítulo “Resultados y Discusión”.

1.1.2. ¿Qué entendemos por “teatro aplicado”? : concepto y modalidades

Según Nicholson (2005), investigadora pionera en TA, este término engloba aquellas “actividades dramáticas que existen principalmente fuera de las instituciones teatrales convencionales y que están destinadas específicamente a beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades” (en Sedano-Solís, 2019, p. 106). Nicholson acentúa como rasgo definitorio del campo su interés por aquellas prácticas teatrales acometidas en espacios no convencionales, aquello que Remedi (2015), desde Uruguay, llama el “teatro fuera de los teatros”. De este modo, el TA desborda la comprensión clásica del teatro, interesándose por lo que sucede “en los márgenes”. Por su parte, en el manual de referencia “Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice” las autoras Monica Prendergast y Juliana Saxton (2009) señalan una serie de características que comparten a nivel formal los espectáculos de TA, entre las que señalan el multiplicidad de perspectivas, la ruptura de la estructura secuencial, la oferta de finales abiertos para el cuestionamiento crítico, la exploración del movimiento y la imagen como lenguaje teatral y el consecuente menor peso de lo verbal en la escena o la confianza en la improvisación como técnica de creación dramática.

Por otro lado, Motos y Ferrandis, investigadores responsables de introducir el término en el contexto hispanohablante y autores del libro “Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia” (2015), primera publicación en España sobre la materia, matizan que el TA ha de ser

Una praxis que genere conocimiento crítico capaz de promover el cambio en el ámbito personal y social, desde la reflexión y la acción, ya sea en la educación formal y no formal, en la acción social, en la psicoterapia o en la formación continua dentro de una empresa. (Motos & Ferrandis, 2015, p. 11).

Como se desprende de esta definición, el concepto de intención transformadora de una realidad problemática o cuanto menos, susceptible de mejora, se encuentra en el mismo corazón del TA para estos autores; no en vano, autores como Landy y Montgomery (2012) hablarán directamente de “theatre for change”. En este sentido, Prendergast y Saxton (2009) dirán que el TA puede tener intenciones re-afirmativas o cuestionadoras de las normas socio-políticas de una sociedad determinada, en su intento de revelar con claridad el funcionamiento del mundo. Las autoras establecen que esta cuestión dependerá de la modalidad teatral, ya que “el teatro reminiscencia, el teatro basado en la comunidad o el

teatro en museos son habitualmente reafirmaciones o celebraciones de la memoria o la historia” (Prendergast y Saxton, 2009, p. 8) mientras que “el teatro del oprimido, el teatro popular, el teatro en la educación, el teatro en la educación para la salud o el teatro para el desarrollo están sobre todo enfocadas en cuestionar el status quo para promover cambios sociales positivos” (Prendergast y Saxton, 2009, p. 8).

Por su parte, Judith Ackroyd (2000) señala la intencionalidad como característica fundamental del teatro aplicado en su célebre artículo “Applied theatre: problems and possibilities”, publicado en el primer número de la revista “Applied Theatre Researcher”. Un aporte esencial de este trabajo es su esfuerzo en diferenciar las modalidades teatrales “puras” (aquellas que conciben el teatro como un fin en sí mismo) de las “aplicadas” (aquellas para las cuales el teatro es un instrumento para), al mismo tiempo que propone la fractura de la dicotomía instaurada entre ambas, por considerarla una ficción propia del paradigma científico occidental mecanicista. Así, Ackroyd defiende la necesidad de pensar ambas formas teatrales más como un *continuum* en constante devenir que como bloques irreductibles, pero sí se esfuerza por delimitar sus diferencias. Así pues, la autora señala cómo el TA se aleja del teatro convencional al proponer una intencionalidad ajena al propio arte, una intención que excede el mero entretenimiento⁵. Sin embargo, la mera idea de intencionalidad es suficiente para establecer diferencias entre el teatro “puro” y el “aplicado”, pues la mayoría de obras teatrales “puras” cuentan con intencionalidades sociopolíticas de fondo. Por tanto, en aras de favorecer una distinción más clara, Ackroyd introduce la variable “participación”, con la que se refiere al involucramiento activo del público asistente a las representaciones. Así, propone un gráfico con dos vectores (transformación y participación) para ubicar las manifestaciones teatrales, donde las prácticas teatrales aplicadas serían aquellas que se ubiquen en la parte superior de los ejes (máxima participación, máxima transformación), como se representa visualmente a continuación:

⁵ No obstante, no por ello el teatro aplicado deja de ser teatro; por tanto, la comprensión y uso adecuado de las formas teatrales son requisitos irrenunciables para que se cumplan los fines que el TA se proponga; y piezas clave, también, de ese continuum, pues “nada en ninguno de los extremos de ese continuo o entre ellos puede existir sin una comprensión previa de la forma teatral” (Ackroyd, 2000, p. 3).

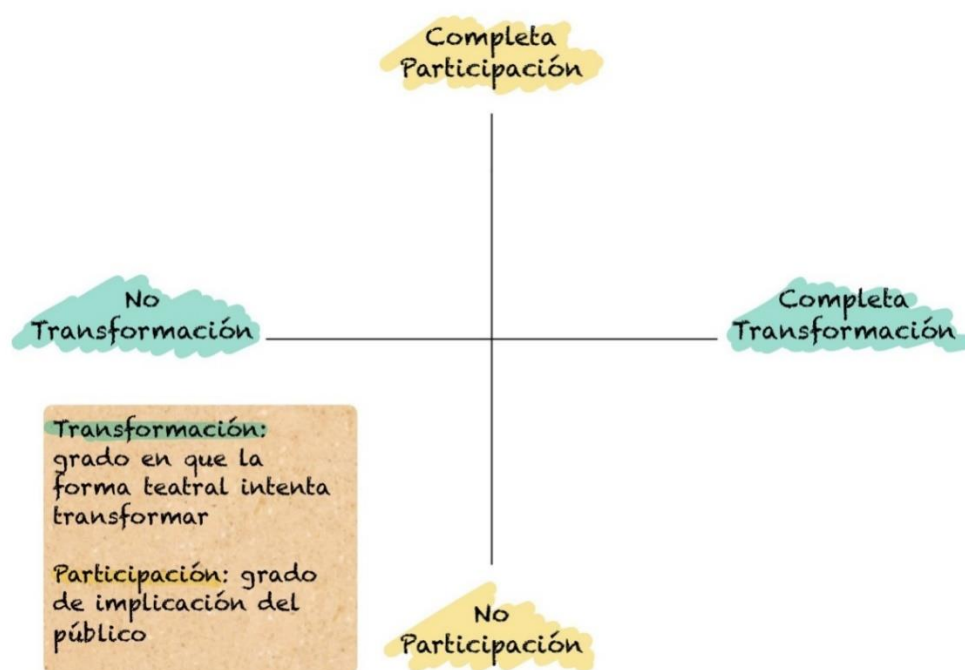


Figura 1. Gráfica para categorizar las prácticas teatrales según Judith Ackroyd (2000)
 Fuente: Elaboración propia

En su artículo posterior “Applied theatre: an exclusionary discourse?”, Ackroyd (2007) planteará importantes críticas hacia el término “teatro aplicado”, señalando cómo en apenas siete años la generalización del término provocó que se convirtiese en un concepto “blando” y poco problematizador; y lo que considera más grave, excluyente de ciertas prácticas “periféricas” que progresivamente se iban dejando afuera del supuesto “centro” en el que se había convertido el TA.

En definitiva, de las distintas definiciones puede deducirse el amplio espectro que abarca el ámbito del TA. El TA se refiere siempre a teatro y “algo más”; la inconclusión del propio binomio evoca la enorme multiplicidad de prácticas y enfoques que recaen en su seno. Así pues, y basándonos en esfuerzos de categorización de diversa autoría, a continuación se ofrece un compendio de las distintas modalidades en las que puede manifestarse el teatro aplicado. No obstante, cabe destacar que las categorías expuestas en esta taxonomía no deben entenderse como compartimentos estancos, ya que la mayoría de prácticas de TA ocupan espacios fronterizos que desbordan cualquier esfuerzo posible de encasillamiento.

| | |
|---|--|
| Categorización de Nicholson, 2005 y Prendergast & Saxton, 2009) | Teatro en Educación (Theatre in Education) |
| | Teatro Popular (Popular Theatre) |
| | Teatro del Oprimido (Theatre of the Oppressed) |
| | Teatro en la Educación Sanitaria (Theatre in Health Education) |
| | Teatro para el Desarrollo (Theatre for Development) |
| | Teatro Penitenciario (Prison Theatre) |
| | Teatro Museo (Museum Theatre) |
| | Teatro Reminiscencia (Reminiscence Theatre) |
| Categorización de Balme (2013) | Formas terapéuticas: Psicodrama y Teatro de la Espontaneidad de Jacob Levy Moreno (1889-1974) |
| | Formas educativas: Jane Addams (1860-1935), Neva Boyd (1876-1963) y Viola Spolin (1906-1994), Bertolt Brecht (1898-1956) |
| | Formas políticas: Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1931-2009) |
| | Teatro Imagen |
| | Teatro periodístico |
| Motos y Ferrandis (2015) | Teatro invisible |
| | Arco-iris del deseo |
| | Teatro-foro |
| | Teatro en la Educación |
| | Dramaterapia |
| | Teatro Social |
| | Teatro en la Empresa |

Tabla 1. Categorizaciones posibles de las diversas modalidades de TA
Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que algunos investigadores (Linds & Vettrano, 2012) señalarán como rasgos centrales de las prácticas de TA el hecho de que tengan lugar en comunidades, instituciones o grupos específicos, que partan de premisas de democracia cultural y que estén políticamente comprometidas con la transformación social y la lucha de la injusticia. Sin embargo, otros (Ackroyd, 2000; Motos et al., 2013) englobarán el “teatro en la empresa” (que refiere a experiencias donde el teatro es aplicado con fines de mejora del rendimiento de una empresa) como modalidad posible de TA, de modo que el carácter políticamente comprometido no es, para ellos, una característica definitoria y necesaria del ámbito. No obstante, a los efectos de las discusiones que se plantean en esta tesis, cuando

hablemos de TA sí estaremos aludiendo a las formas de arte comprometidas con políticas emancipadoras y contestatarias de las estructuras de poder opresivas.

1.2. El teatro aplicado a la intervención social y educativa con comunidades vulnerables

En este apartado nos detendremos en las investigaciones referidas a prácticas y discursos sobre los usos sociales, políticos y educativos del teatro en contextos de vulnerabilidad social. Así pues, nos interesaremos por la conjunción del teatro aplicado con la investigación y la práctica en intervención social y educativa para la inclusión de grupos vulnerables, ahondando en el modo en que las sinergias disciplinares entre el teatro y la educación han producido conocimiento en torno al papel del arte en la transformación social y han arrojado luz sobre nuevas maneras de trabajar con las personas en situación vulnerable.

En nuestro mundo contemporáneo, numerosos informes nacionales e internacionales dejan constancia del agravamiento de la desigualdad y las brechas sociales (Alvaredo et al., 2018) y del surgimiento de nuevas modalidades de exclusión y violencias (United Nations, 2020). Los datos son cada vez más preocupantes en un mundo globalizado donde ya no solo se comparten los intereses económicos, sino también los problemas, y en opinión de algunos (Vidal-Fernández, 2009) cabría esperar que se comenzase a compartir (o a “globalizar”) una solidaridad que permitiese imaginar y efectivizar soluciones para esos problemas compartidos.

Por otra parte, no es novedoso afirmar que la creación escénica puede desencadenar procesos de reconquista de derechos sociales y culturales, al permitir que las personas se posicionen como sujetos activos de su propia experiencia estética y educativa, como defendiera de forma pionera el creador del Teatro del Oprimido, Augusto Boal (2015). El TA, entendido desde esta perspectiva, busca que personas y comunidades que han quedado fuera de los circuitos de producción de cultura se integren en él, abogando por un concepto amplio de arte y cultura. Así pues, el TA, como veíamos anteriormente, tiene vocación de alteridad (Motos & Ferrandis, 2015), al centrar siempre sus prácticas en individuos, grupos o comunidades, donde se activan las posibilidades del arte para producir transformación social. Es por ello que este teatro, en muchas de sus modalidades, puede constituir un potente dispositivo que habilite la palabra y enriquezca las posibilidades expresivas de personas y colectivos estigmatizados y silenciados (Castro & Álvarez, 2016; Massó-Guijarro et al., 2021); y es entonces como puede comprenderse el arte escénico como herramienta para el

empoderamiento, entendiendo este como un “proceso de insumisión y un intento de vencer estructuras opresoras individuales y sociales” (Torres, 2009, p. 97).

Analizando la literatura disponible en el ámbito del TA aplicada a contextos de vulnerabilidad social⁶, y haciendo especial foco en los estudios que se centran, según la categorización ofrecida anteriormente, en prácticas de Teatro para el Desarrollo, Teatro Social y Teatro en la Educación (por ser aquellas que pueden hacer foco en contextos de especial dificultad y atañen, por tanto, al marco de esta tesis), encontramos que el teatro se presenta como una estrategia de intervención potencialmente efectiva para el trabajo con los colectivos vulnerables, que permite el logro de objetivos de desarrollo interconectados de manera sinérgica y no jerarquizada (Massó-Guijarro et al., 2021). Puede cumplir diversos fines: el desarrollo comunitario, la integración social, la educación (Onieva, 2011), el desarrollo socio-cognitivo (Silva & Menezes, 2016) o la mejora del bienestar individual y grupal (Reyes-Martínez et al., 2020).

No es de extrañar, por tanto, que tal como demuestra el trabajo pionero de Jane Addams en Hull House, y ha sido debatido en recientes publicaciones (Muñoz-Bellerín & Cordero-Ramos, 2020), el teatro haya sido un clásico objeto de interés para la investigación y práctica del trabajo y la educación social, dado que la cultura y el arte están íntimamente ligados a la calidad de vida y al bienestar (Sinding et al., 2014; Vieites-García, 2016). Los estudios destacan la importancia de la cultura como recurso humanizador, en contraposición a la tecnocracia y burocratización de las prácticas asistenciales que ha traído el modelo neoliberal en el ámbito del trabajo social (Hill & Laredo, 2020; Lauri, 2019). En este sentido, introducir el teatro como herramienta de intervención social y educativa exige visiones eclécticas y holísticas que conectan la lucha por la justicia social y el cuidado de los demás (Foster, 2012), misiones centrales de disciplinas como el trabajo o la pedagogía social que han sido descuidadas en favor de visiones tecnocráticas de la profesión (Bisman, 2004).

Las artes pueden ser “recursos” (Yúdice, 2002) para dar voz a las demandas de sectores marginados, producir narrativas contra-hegemónicas que acojan la diversidad como valor, mejorar la calidad de vida y la reconquista de derechos culturales de sectores excluidos (Boal, 2015; Vich, 2014). Presentan, así, un potencial inagotable para generar perspectivas alternativas sobre la "vulnerabilidad" humana y visiones complejas, dialécticas y ampliadas

⁶ En el artículo 2 se recoge una revisión sistemática de la literatura científica generada en torno al tema, es por ello que en este apartado no nos extenderemos en exceso para evitar la repetición de datos.

que podrían desafiar la burocratización y verticalidad del actual sistema de bienestar (Hill & Laredo 2020). Además, el TA ancla su trabajo en el cuerpo, tradicionalmente muy desatendido en el paradigma educativo y de intervención social dominante. En las prácticas de TA el cuerpo es puesto en juego en tanto dispositivo de experimentación y aprendizaje, que puede conducir al desarrollo de un “empoderamiento corporal” (Esteban-Galarza, 2015). Un concepto de empoderamiento cimentado en una idea de poder “para” y “por” muy distinta a la idea habitual de dominación (Seda & Chivandikwa, 2014)⁷.

Las diversas investigaciones destacan las posibilidades del TA para hacer visible lo ignorado por las lógicas dominantes (Proaño-Gómez, 2013), reintegrar y reposicionar lo relatos silenciados, generar dinámicas de solidaridad y compromiso y alterar los códigos de relación con las personas categorizadas como vulnerables (Gallagher & Rodricks, 2017). Modalidades como el teatro-documental o el “biodrama” (Cornago, 2005; Tellas, 2017) permiten poner en valor los relatos de la gente común, “narrar lo ausente”. Esto podría educar en sentido amplio a la sociedad para construir miradas afectivas hacia el otro y reinventar historias alternativas y contra-hegemónicas. Así, los procesos de TA pueden contribuir a hacer visible lo invisibilizado (McQuaid & Plastow, 2017; Saeed, 2015) y contar las “otras historias”. El TA permite, por ejemplo, potenciar y hacer visible las capacidades de las personas con diversidad funcional, permitiéndoles re-definirse más allá de la carencia, cuestionando el capacitismo y mostrando precisamente lo que de facto sí son capaces de hacer (Brugarolas, 2015), partiendo desde “lo que hay” y no desde “lo que falta”.

En las investigaciones, los impactos transformadores que producen los proyectos de teatro aplicado se comprenden desde una perspectiva multidimensional. Se toman en cuenta tanto los efectos a nivel micro, que atañen a lo individual y personal, como los efectos a nivel macro, que comprometen cuestiones más estructurales. Otros enfoques, más novedosos, proponen un “giro afectivo” que permita comprender los efectos de estas experiencias en términos menos utilitaristas, interrogándose, por ejemplo, por los “afectos” que emergen de

⁷ Podría ser más acertado el uso del término “potenciar” antes que “empoderar”, pues el segundo procede del sustantivo “poder” (potestas), que remite con frecuencia a la idea de crecimiento a costa del debilitamiento o aniquilamiento de otro ser. Sin embargo, potencia (potentia) se vincula más bien a las expectativas de crecimiento colectivo, al movimiento, a la expansión de posibilidades de todos. “Potenciar” se encuentra más cercana a la idea de política que subyace en la tesis, política como movimiento, en el sentido en que lo afirma el filósofo francés Jacques Rancière (a quien posteriormente aludiremos) como desplazamiento de cuerpos y significados, y no como “toma de poder” en el sentido clásico del término.

la intersección entre el TA, las pedagogías encarnadas y la educación transformadora (Sales-Oliveira et al., 2019).

Este giro afectivo propone estudiar la estimulación de afectos, el placer estético, las sensaciones y respuestas corporales que generan las experiencias artísticas, y los efectos sociales a los que esto conduce. En este sentido, Duncombe (2016) propone los neologismos de “æfecto” y “æficacia” para introducir la estimulación de afectos en la comprensión de los efectos y la eficacia potencial de las prácticas artísticas para producir cambios sociales. Duncombe introduce estas ideas en un interesante artículo sobre arte activista “Does it Work? The Æffect of Activist Art” (2016), que puede extrapolarse al TA tal como venimos entendiéndolo aquí. Para este autor, el arte activista puede dirigirse a fines diversos, entre los que se cuentan: ampliar el horizonte de diálogo, construir espacios de encuentro, animar a la participación, transformar y alterar la percepción de los sujetos sobre sus entornos cotidianos, revelar realidades invisibilizadas (lo ya formulado sobre “hacer visible lo invisible”), generar disrupciones en los consensos dominantes sobre un determinado tema, inspirar la capacidad de imaginar realidades alternativas, animar la experimentación y a la expresión política, o incluso mantener la hegemonía y cumplir una función reproductora del orden ya existente. La inclusión de lo afectivo requiere restar la primacía del efecto y el impacto del trabajo en términos utilitarios, virando la mirada hacia las nociones de afecto y belleza desde un enfoque sensible y estético a la hora de interpretar las prácticas de TA, que a su vez, podría vincularse con las nociones de justicia social y emancipación. Así, uno de los posibles “æfectos” del teatro que podrían explorarse es la posibilidad que ofrece de ampliar la perspectiva, el horizonte de “imaginación social”, esto es, la capacidad de imaginar alternativas a la realidad existente.

Respecto a esto último, algunos trabajos sobre arte y transformación social (Infantino, 2020; Preston, 2011) señalan cómo estas prácticas pueden conducir a un efecto paradójico que acabe por reforzar los estereotipos sobre determinados colectivos o personas o aumentar las mismas desigualdades que se dicen combatir. Estas posturas sostienen que el teatro en su formato “puro” sigue perteneciendo a una élite, que se arroga el derecho a hacer teatro por el simple goce estético, mientras que los sectores subalternos deben contentarse con las modalidades de teatro “aplicadas”, que sirven a una función social específica. Así, alertan del enfoque utilitario del teatro que pueden ponerlo al servicio de los fines impuestos por la sociedad neoconservadora (Infantino, 2020), pervirtiendo de este modo los principios

transformadores del TA y señalando de forma más gravosa la distancia entre quienes gozan del “arte por el arte” y quienes se han de contentar con el “sucedáneo” aplicado.

1.2.1. Breve cartografía de experiencias teatrales con comunidades vulnerables

Por otro lado, desde el ámbito de las artes escénicas, la eclosión actual de una variada amalgama de iniciativas y proyectos que trabajan desde la confluencia entre lo artístico y lo social refleja el creciente interés por generar políticas culturales que combatan el desigual acceso a los derechos culturales. En este sentido, si bien la preocupación en el pasado se centró, principalmente, en desarrollar estrategias de democratización cultural, donde las personas “vulnerables” pudieran acceder a la cultura en tanto consumidoras, actualmente se tiende hacia posturas que vindican la necesidad de convocar a su participación como productoras de arte, tanto en el entorno amateur como en los circuitos más profesionalizados⁸.

El esfuerzo y preocupación por la participación artística de las personas socialmente vulnerables se refleja asimismo en el trabajo de diversas compañías y escuelas de teatro y danza que trabajan con distintos grupos sociales desde variados niveles de profesionalización. Así pues, en el panorama nacional encontramos iniciativas enfocadas a la inclusión de personas con diversidad funcional, como son las escuelas y compañías de danza Psicoballet Maite León (Madrid), SuperarT (Granada), Ruedapiés (Murcia), Danzamobile (Granada) y las compañías y escuelas teatrales Teatro Brut (Madrid). También la Escuela Municipal de Teatro de Úbeda (Jaén), liderada por Natividad Villar, que trabaja con diversos colectivos sociales, cuya labor artístico-social ha sido recientemente reconocida con el Premio Max de Carácter Social 2020.

Otras iniciativas artísticas centran su trabajo en la inclusión de personas sin hogar y atañen de forma particular a esta tesis, pues una parte significativa de las personas participantes de

⁸En este sentido, el TA puede comprenderse como un modalidad política específica enmarcada en el paradigma de democracia cultural, enfoque que supera el de la democratización cultural (Bayardo, 2008); aquel que aspiraba a ensanchar los derechos de los grupos vulnerables, a través de la promoción de acciones que acercaran la cultura ya existente a “los desposeídos” y otorgando un papel vital a la difusión de las manifestaciones de la cultura de tipo profesional. La democracia cultural parte en cambio de una visión plural y descentralizada del concepto de “cultura” y apuesta por su consideración como recurso para el desarrollo socio-comunitario (Yúdice, 2002) al tiempo que reconoce las posibilidades de cualquiera para crear y no meramente reproducir la cultura de élite. Así, la democracia cultural busca la participación activa de los individuos y comunidades en la creación de cultura y no solamente en su consumo, promoviendo modelos más localizados y comunitarios, dando valor a las “periferias” frente a los “centros” y de-construyendo la falsa dicotomía entre alta cultura y baja cultura, entre el “Arte” con mayúsculas de los profesionales y el “arte” con minúsculas de las comunidades (Massó-Guijarro, 2018).

las experiencias que aquí se estudian eran personas sin hogar. Así pues, a nivel nacional, destacamos las propuestas de “Caídos del cielo”, liderada en Madrid por Paloma Pedrero, una actriz de reconocida trayectoria en el circuito teatral profesional. También la producción reciente del espectáculo protagonizado por personas sin hogar de la Fundación Jesús Abandonado “Postales para un niño” (2018) de la compañía murciana Teatro Más.

Otras experiencias relevantes son el proyecto “Imarginario” impulsado por el Centro Internacional de Investigación Teatral (TNT) en Sevilla, que produjo dos obras teatrales protagonizadas por mujeres sin hogar del “El Vacie”, uno de los barrios más pobres de la ciudad andaluza, y cuya repercusión social y complejidades han sido exploradas por la antropóloga da Silva Perez (2015). En la misma ciudad, destaca también el proyecto “Mujereando”, liderado por la trabajadora social y actriz Carmen Tamayo, que trabaja con mujeres también de “El Vacie”. Pero sin duda el proyecto precursor a la hora de poner en valor el teatro como herramienta de transformación con el colectivo de personas sin hogar en España fue “Teatro de la Inclusión”, una agrupación mediada por el trabajador social, actor y doctor en teatro aplicado Manuel Muñoz Bellerín. Esta compañía trabaja desde hace más de doce años a través de la creación colectiva teatral y la repercusión social, artística y educativa de sus trabajos y ha sido analizada en numerosas publicaciones de gran relevancia, impacto y originalidad (Cordero Ramos & Muñoz Bellerin, 2017; Del Campo-Tejedor et al., 2019) que han sido claves en el enfoque teórico-práctico de esta tesis, tanto que el último de los artículos aquí compilados presenta un análisis dialogado entre Fuera de Campana (estudio de caso central de esta tesis) y Teatro de la Inclusión.

1.3. Teatro aplicado e instrumentalización social del arte: antecedentes teóricos y discusiones críticas

En este epígrafe se discuten algunos de los interrogantes de fondo del ámbito del TA, a saber: ¿qué función social cumple el arte en relación a la transformación de la sociedad existente?, ¿dónde descansa la potencia transformadora del arte?, ¿puede el teatro transformar realmente algo ajeno a sí mismo? Los materiales bibliográficos analizados son los textos originales de Brecht (2004) y Rancière (2003, 2010), donde se abordan de forma más explícita y profunda sus visiones sobre la función social del arte. También se ha completado la revisión análisis con fuentes secundarias (Bilbao-Yarto, 2017; García-Barrientos, 2013; Jovićević, 2014; Kohan, 2013; Zazzali, 2013), que desde la teoría estética, la filosofía y los estudios teatrales, han puesto a dialogar las teorías de estos autores, analizando las disonancias y consonancias entre sus ideas y la central relevancia de sus teorizaciones en el campo socio-artístico y teatral.

Cabe destacar que las ideas de Jacques Rancière y Bertolt Brecht resultan claves interpretativas fundamentales para los análisis e interpretaciones planteados en los artículos 6, 7 y 8 recogidos en esta tesis doctoral, donde se debaten situaciones emergidas del trabajo de campo en contraste con estos prismas teóricos. Por ende, se ha juzgado necesario incluir en este marco teórico una explicación más profunda sobre sus posicionamientos teóricos que ofrezca un marco interpretativo más rico de las discusiones volcadas más adelante.

Así pues, en este apartado se pretende ofrecer un marco de comprensión compleja que nos permita interpretar y pensar sobre las prácticas teatrales “aplicadas” con vocación transformadora, recuperando a un autor clásico como es Brecht (quien, pese a su relevancia central en el campo teórico del TA, no ha sido suficientemente explorado) y a Rancière, como representantes esenciales de dos posturas divergentes en relación a la función social del arte. Tomaremos, pues, a Brecht como representante paradigmático de una primera postura, que se denominará de “instrumentalización”, resumiendo algunos aspectos fundamentales de su “teatro épico”, un antecedente teórico clave para el TA. Su postura será debatida en contraste con las discusiones sobre la relación entre la política y el arte que plantea el filósofo contemporáneo Jacques Rancière (2010, 2012), que nutrirán un segundo encuadre, pues suponen importantes desafíos para el pensamiento sobre el TA. Para finalizar, veremos las implicaciones de estas discusiones en relación a las prácticas teatrales aplicadas con comunidades excluidas.

1.3.1. Interrogantes de la función social de arte en el ámbito del teatro aplicado

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt fundaron, desde la teoría sociocultural, la inquietud epistemológica por el rol social del arte, partiendo de una lógica marxista, emancipadora y de resistencia al capitalismo. En momentos de gran turbulencia política, autores como Bertolt Brecht, Theodor Adorno o Walter Benjamin enfrentaron sus distintas concepciones del arte y su potencial de impactar en la sociedad. Así pues, como se apunta en algunos trabajos (Jovičević, 2014; Zazzali, 2013), puede hablarse de dos tendencias fundamentales a la hora de pensar esta compleja cuestión: aquellas que conciben que el arte como instrumento al servicio del pueblo y aquellas que defienden que el único potencial político del arte reside, precisamente, en su naturaleza autónoma, emancipada de la esfera social.

En el clásico lema brechtiano de que el teatro es un martillo para dar forma a la realidad, y no un espejo que la refleja, se resume de forma elocuente la primera postura, donde el teatro se ve precisamente, como un “instrumento” para el cambio deseado. Autores como Bertolt

Brecht, Erwin Piscator o Augusto Boal se adscribirán a esta visión del arte al servicio del pueblo, imbricado en los asuntos sociales, nutriendo una corriente que más tarde se vinculará al concepto de “democracia cultural” (García-Canclini, 1987). Theodor Adorno, en cambio, se situará en la línea de la segunda postura, que defiende la necesaria autonomía del arte y su emancipación de mandatos y exigencias ajenos a su propia naturaleza. Para este autor, el arte “fundido con el mundo” o al servicio del pueblo no puede ser una opción transformadora en un contexto capitalista, pues éste neutraliza su potencial de impacto en la estructura hegemónica. Este escepticismo adorniano resuena en voces actuales como las de Claire Bishop (2012), quien afirma cómo en un mundo de neoliberalismo generalizado el arte genera “soluciones homeopáticas” a problemas de naturaleza estructural que neutralizan su potencial contestatario y lo ponen al servicio del *establishment*. Como se revisará más adelante, también el filósofo contemporáneo Jacques Rancière (2003, 2010) defenderá una postura similar, al criticar las visiones de un arte pretendidamente político con vocación pedagógica.

Estas tensiones entre el arte como un espacio autónomo y el arte como instrumento al servicio de la sociedad son algunas preguntas de fondo del “teatro aplicado”, que, como venimos desarrollando, colinda con otros territorios disciplinares que plantean acciones artísticas con finalidades confluyentes de “impactar” y producir transformaciones en la sociedad, como pueden ser el “arte transformador” (Infantino, 2020) o el activismo (Mesias-Lema, 2018). No obstante, el TA se refiere de forma específica del teatro, y propone un concepto lo suficientemente abarcador y amplio que, de algún modo, instaura un cierto consenso terminológico con el que nombrar las prácticas teatrales aplicadas y combatir el caos y la promiscuidad semántica característica del sector, como veíamos en el primer apartado de este marco teórico.

La mayoría de las investigaciones en TA dan por sentado su adscripción a la primera corriente anteriormente aludida, aquella para la cual el arte es un “instrumento” directamente al servicio del cambio, y debe fundirse con la esfera social. Los encuadres interpretativos de estas experiencias suelen usar el “teatro del oprimido” de Augusto Boal de forma reiterada, y en ocasiones, acrítica, laudatoria y descontextualizada, como señala Vieites-García (2016). Por ello, las discusiones críticas sobre los distintos modos de entender la función social del arte no son en absoluto frecuentes en los estudios sobre TA.

Sin embargo, existe un incipiente interés en las investigaciones en TA por lo que algunos autores han llamado “el fin del efecto” (Thompson, 2009) para vindicar la necesidad de que

las discusiones sobre el teatro aplicado vayan más allá de la afirmación acrítica de la capacidad del arte para transformar y producir “efectos sociales”. En ellas se debate como en las artes profesionales, esta consideración del arte como “instrumento” con potencial para “mejorar” aspectos de la vida social ha conllevado, por ejemplo, que el impacto social del trabajo artístico sea un criterio que las entidades imponen a las compañías para lograr financiación, algo que ha sido ampliamente criticado. Según ciertos autores (Belfiore, 2002; Prentki, 2011) estos desafíos “sociales” que no son intrínsecos a las artes, imponen exigencias que con frecuencia colisionan con la libertad creativa de los grupos e incluso pueden actuar en menoscabo de su potencial para generar transformaciones políticas de mayor calado y poder contestatario. Según estas voces críticas, pensar las artes meramente como “instrumentos” que responden a objetivos y agendas ajenas a su propia naturaleza limita la potencia política del TA, un ámbito que puede acabar reproduciendo los mismos mecanismos de segregación y opresión que aspira a combatir. Asimismo, el énfasis en lo instrumental ha dado pie a que los proyectos de TA vean obligados a justificar su existencia en función de resultados medibles y en muchos casos, cuantificables, para poder asegurar la financiación que permita su permanencia en el tiempo.

1.3.2. Bertolt Brecht y la instrumentalización social del teatro

Bertolt Brecht (1898-1956) fue un dramaturgo y teórico teatral alemán que defendió una idea de arte comprometido con la lucha de clases y la transformación social. Sus trabajos inauguraron, junto otros autores, las teorías de la función social del arte, en contraposición a la teoría de la autonomía del arte desarrollada por los formalistas rusos. Seguidor de la corriente realista, dirá que lo social debe ser el contenido del arte, definiendo el realismo como aquello que devela “el complejo causal social y desenmascara los puntos de vista dominantes como puntos de vista de los que dominan” (Brecht, 2004, p.238). Por tanto, para el autor, el arte debe reflejar lo que la sociedad es (aun con distancia, con no-identificación, como veremos más adelante) con la finalidad instructiva y pedagógica de que el pueblo espectador tome conciencia de la injusticia y se produzca la transformación. No obstante, el enfoque brechtiano fue revolucionario dentro del realismo desarrollado hasta la fecha, al vindicar su emancipación de las formas encorsetadas del formalismo ruso. Así, sostendrá que no es necesario mostrar formas realistas puras para desnudar las injusticias de forma evidente,

y es ahí donde enraíza su idea de “distanciamiento”, concepto central del teatro épico o dialéctico⁹.

Brecht (2004) define el “*Verfremdungseffekt*” (en alemán, “efecto de extrañamiento”) como el proceso de “quitarle a la acción o al personaje los aspectos obvios, conocidos, familiares y provocar en torno suyo el asombro y la curiosidad” (p. 83). De este modo, el distanciamiento se corresponde con la estrategia que el método científico usa para estudiar un fenómeno: extrañar la mirada sobre el fenómeno habitual y cotidiano para observarlo como algo ajeno y nuevo y así descubrir lo especial que en él reside. También destaca cómo el distanciamiento conlleva situar en un contexto socio-histórico la realidad que se representa. Para Brecht, mostrar el mundo como es en sus circunstancias concretas y también como podría ser, permite al espectador empoderarse, o lo que es lo igual, *apoderarse* del mundo con una intención transformadora.

Brecht nombra su teatro como “épico” (narrativo) al contraponerlo a lo dramático (acción), según la división de géneros aristotélica. Así, con su concepto de distanciamiento se opone a la idea de mimesis, el sustrato fundamental de la Poética aristotélica. Para el autor, un teatro basado en la identificación (el drama aristotélico) presenta los fenómenos como eternos, inmutables y descontextualizados, algo que impide imaginar un orden distinto de cosas. El espectador que se identifica con un personaje sólo puede ver el mundo desde su punto de vista; es, por tanto, un espectador “hipnotizado” y adormecido que participa de un ritual misticador donde el estado de cosas se trata como algo natural. Y esta naturalización, para Brecht, resulta sumamente funcional para el mantenimiento del orden burgués.

Así pues, el autor juzga preciso que las artes representativas transiten de “la fase en que ayudaban a interpretar el mundo a la fase en que ayudan a cambiarlo” (2004, p. 25), proponiendo para ello su teatro épico. En sus palabras:

Las artes teatrales se hallan ante la tarea de crear una nueva forma de transmisión de la obra de arte al espectador. Tienen que renunciar a su monopolio de dirigir sin réplica y sin crítica al espectador, y plantear representaciones de la convivencia

⁹ Cabe destacar a Erwin Piscator (1893-1966) como precursor de esta modalidad de teatro político, figura que ha sido víctima de un “escandaloso olvido” (García-Barrientos, 2013, p. 52) por parte de la literatura científica y la tradición teatral, quizá porque, a diferencia del dramaturgo, no generó apenas producción escrita. Brecht se sumó a su esfuerzo por crear forma teatral revolucionaria, al servicio de la lucha de clases. Ambos trabajaron juntos en la teorización y aplicación escénica del teatro épico; para ellos, es precisamente en su aplicación, en el “*para qué*”, donde el teatro encuentra su auténtico sentido.

social de los hombres que permitan al espectador una actitud crítica, incluso de desacuerdo, tanto hacia los procesos representados como hacia la misma representación. (Brecht, 2004, p. 25)

Así, Brecht defiende un teatro que no reduzca a un destino inevitable las acciones que representa, sino que las presente como socialmente producidas y por ende, modificables. Esta renovación implicaba una reinención absoluta de la técnica para introducir métodos actorales y escenográficas que subrayasen el artificio, como fueron ruptura de la cuarta pared o la muestra abierta de la instalación de luces. Con ellos, Brecht quería romper los convencionalismos propios del artificio teatral, desnudando, a ojos del público, las “mentiras” del teatro.

El distanciamiento también pretendía quebrar la identificación del público con la escena, inhibiendo la descarga emocional de la catarsis aristotélica que, para el autor, conducía al adormecimiento del pueblo. El teatro de Brecht no pretendía procurar vivencias, sino conocimientos, no buscaba sugestionar emocionalmente al espectador, sino estimular su pensamiento crítico. Estos “efectos de distanciamiento” también comportaban implicaciones a nivel de paradigma de actuación y pedagogía actoral. Así, Brecht defendía una técnica interpretativa alejada de Stanislavski, a quien acusaría de sistematizar una “rebuscada pedagogía” (Brecht, 2004, p.174) para evitar que el actor se saliese del personaje en el contacto con el público. En relación a ella, Brecht (2004) se preguntaba “si una técnica que capacita al actor para hacer ver al público cosas donde no las hay es verdaderamente adecuada para difundir la verdad” (p. 142).

Alejándose del autor ruso¹⁰, Brecht apostaba por una menor identificación del actor con su personaje, optando nuevamente por la estrategia racionalista, donde el actor pudiera interrogar a su personaje, contradecirlo y dialogar críticamente con el autor del texto que represente. Para evitar la emocionalidad excesiva, que Brecht aborrecía, y basándose en el teatro chino, introdujo el concepto de “gestus” (intención gestual), según la cual a través de una serie de rasgos y ademanes simples un actor podía resumir la actitud general del personaje. Así, el actor brechtiano hace el personaje, no es el personaje, y habrá de mostrar

¹⁰ Brecht también diría del método de entrenamiento actoral de Stanislavski que “imaginar que uno es una persona diferente de la que realmente es, y pretender que se lo crean otros, es sencillamente una locura” (Brecht, 2004, p.170). En este sentido, Vieites-García (2015) basándose en Baker (1977) distingue tres paradigmas de actuación divergentes: el inductivo de Stanislavski, donde el personaje es *encarnado* por el actor, el deductivo de Brecht y Meyerhold, donde el personaje es *mostrado*, y el lúdico, donde el personaje es *jugado*, modelo que adoptaría Augusto Boal en la evolución de su teatro.

no solamente lo que hace, sino también lo que no hace, esto es, toda alternativa que está dejando fuera. En este sentido, Brecht defiende un teatro político en su máximo exponente, que involucra, como no podría ser de otro modo, al propio actor, entendiéndolo como un suerte de “instructor” (Zazzali, 2013) para el pueblo-espectador. De esta forma, el actor brechtiano es más un intelectual creador que una marioneta manipulada por el dramaturgo o el director de escena, planteamiento que más tarde serían retomados por Augusto Boal en su Teatro del Oprimido.

1.3.2.1. Críticas al teatro brechtiano

El teatro, como fenómeno social, es ya, per se, un acto político, pues sus propias condiciones de producción exigen un encuentro entre público y actores; no en vano, Hannah Arendt resume excepcionalmente cómo el teatro:

Es el arte político por excelencia, sólo en él se traspone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás. (Arendt, 2005, p. 216)

No obstante, como hemos visto, autores como Brecht o Piscator defendieron un teatro cuyo contenido e intencionalidad fuera explícitamente política, un teatro como “martillo” que performase la realidad de su tiempo de forma directa. Las limitaciones de un teatro así concebido han sido ampliamente discutidas. En palabras de García-Barrientos (2014), este teatro que se propuso suscitar revoluciones plantea, como fenómeno político, un escenario de “gran fertilidad paradójica” (p. 52), pues no pareció conseguir su pretendida eficacia social. En relación a esto, Zazzali (2013) comenta cómo Brecht fue más un revolucionario “en el reino del teatro que en la política y la sociedad” (p.693) señalando la contradicción que encarna el dramaturgo, cuyo teatro supuestamente revolucionario le convierte en un éxito comercial y lo enriquece notablemente. Esta visión escéptica la apostillan otros autores: nuevamente García-Barrientos (2013) afirma que Piscator y Brecht “fracasaron como políticos o ideólogos; no, desde luego, como hombres de teatro” (García-Barrientos, 2013, p. 64); también Lehmann (2002) califica el teatro épico como un “ritual de confirmación para individuos convencidos de antemano” (p.272).

1.3.3. Jacques Rancière: teatro y emancipación

Las ideas de Jacques Rancière constituyen referentes ampliamente citados en los estudios sobre TA (Fryer, 2015; Thompson, 2009, 2014, 2015), particularmente en aquellos que

critican la instrumentalización del arte y su sacrificio en pos de los criterios eficientistas del sistema neoliberal, como veíamos unas líneas atrás. Este filósofo contemporáneo defiende una visión no inmediata de la relación entre el teatro y su función social y la necesidad de un arte emancipado de la economía de la vida cotidiana.

En su ya clásico “El maestro ignorante”, Rancière(2003) introduce el concepto clave de su filosofía de “igualdad de inteligencias”, esencial para comprender la aplicación posterior del mismo al teatro, que desarrolla en “El espectador emancipado” (2010). Con este concepto, que el filósofo aplica al campo pedagógico, defiende que una educación que se pretenda emancipadora no puede establecer la igualdad como un punto de llegada, sino que éste debe ser un irrenunciable requisito de partida. Una educación emancipadora debe partir de una afirmación de la igualdad de inteligencias, pues:

No existen dos tipos de espíritu. Existen distintas manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual. Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento (Rancière, 2003, p.31).

Así, el maestro no puede “enseñar” a través de explicaciones (y de ahí la necesidad de un “maestro ignorante”), sino que su función es estimular el deseo por el saber: “levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no en el de la ignorancia, sino en el del menosprecio de sí mismos” (Rancière, 2003, p. 105). Rancière defiende que es preciso afirmar la “igualdad de inteligencias” como prerrequisito de partida de una política emancipadora, dinamitando las diferenciaciones entre “los que saben” y “los que no saben”.

Por esta desconfianza en el potencial del conocimiento y la razón para “emancipar”, en “El espectador emancipado” (2010), Rancière entra en conflicto con el teatro pedagógico brechtiano, al considerar que participa de ese mismo paradigma educativo embrutecedor que denunció previamente en “El maestro ignorante”:

Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón

de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación. Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro (Rancière, 2003, p. 20).

Según Rancière, el contenido político nunca puede enseñarse, la “eficacia” social del arte no reside, por tanto, en la transmisión de mensajes con contenido pedagógico que proporcionen modelos de comportamiento. En consecuencia, los actores y dramaturgos no deben erigirse maestros con capacidad instructiva sobre las condiciones de su desigualdad para producir una transformación en la actitud política del público y crear conciencia. En su crítica del teatro “explicador”, Rancière considera que la ignorancia del otro se afirma cuando asumimos que tenemos que explicarle algo. Por tanto, un teatro “pedagógico” verifica y perpetúa las líneas divisorias entre quienes saben y quienes no, y de esa forma “la distancia entre capacidad e incapacidad, conocimiento e ignorancia, es recreada” (Contursi, 2010, p.42). Asimismo, Rancière advierte que “uno no está bajo una relación de sujeción porque ignore los mecanismos de tal sujeción” (Rancière, 2012, p. 259), y no será a través de un proceso de “toma de conciencia”, sino más bien de la auto-afirmación como “sujeto intelectual” como pueda verificarse la igualdad de inteligencias de cualquiera para adueñarse de un saber determinado y hacerlo propio.

En este sentido, Rancière (2010) concibe la emancipación como un proceso político donde juega un “desmantelamiento de la vieja división de lo visible, lo pensable y lo factible” (p.50), y aquellos de quienes se pensaba que no podían hacer algo demuestran, mediante los hechos, que sí pueden. Según el autor, la emancipación, esa salida del “estado de minoridad” del público no se produce a través del contenido de la obra (el contenido “instructivo” o “explicador”), sino que es la misma forma del acto teatral (el “convivio” entre público y actores) donde se genera un proceso político con potencial emancipador. Una clave esencial al respecto es su idea sobre la “tercera cosa”:

En la lógica de la emancipación, siempre existe entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado una tercera cosa [...] extraña tanto a uno como a otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común (Rancière, 2010, p. 21).

Así, entre el espectador y el público hay algo que no es patrimonio de ninguno de los dos: es la propia performance, una “tercera cosa” que no pertenece a ninguno pero que al mismo

tiempo se pone a disposición de todos para que cada individuo pueda adueñarse libremente en un acto de afirmación de su “mayoría de edad”, algo que el filósofo liga a la idea de emancipación.

Como se ha visto, una preocupación central del teatro brechtiano es la ruptura de la pasividad del público. El autor pelea contra la catarsis, la identificación y la contemplación pasiva en estado de trance. El teatro épico brechtiano convierte al espectador implicado en la acción en un observador, al que se le impele a tomar decisiones sobre lo que ve. Esta llamada a la acción del espectador será posteriormente re-interpretada por Boal (2015) con su concepto de “espectadores”. En relación a esto, Rancière discutirá que es importante que reconozcamos que el acto de interpretar el mundo lleva implícita la transformación del mismo. Según su perspectiva, autores como Artaud y Brecht “se proponen enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores” (2011, p. 15) al asociar el acto de observar con pasividad. Así, defiende que no es preciso transformar el papel del espectador sino la comprensión de los actos de observación e interpretación.

Su idea del teatro “no explicador” permite una aprehensión libre por parte del espectador. El teatro como “tercera cosa” que se sitúa entre el espectador y el artista (Fryer, 2015) y de la que, libremente, cada uno puede adueñarse a través del acto interpretativo individual de “espectar” podría cambiar aquello que el filósofo nombra como “distribución policial de lo sensible”. Esta distribución asigna lugares pre-fijados a las personas en función de su condición social (ignorantes/sabios). En el caso del teatro, asigna a los creadores el papel de los “que saben” (que deben enseñar, instruir al público) y a los espectadores el rol de “ignorantes”. Al respecto, el autor propone lo que llama los tres “régimenes del arte”: el “régimen ético de las imágenes”, el “régimen poético” y el “régimen estético” (2012).

Según el filósofo, el régimen ético no permite alteración alguna del orden existente, pues posee una índole “policial”, determinada por el cuerpo gobernante; el régimen “poético” es ligado a una versión de la mimesis, que establece una relación poetizada con el régimen ético, mas sin trascenderlo (como ejemplos, encontraríamos las obras teatrales de contenido abiertamente político). Por último, el “régimen estético” libera al arte de cualquier regla específica, vindicando su espacio de autonomía, pero sin separarlo de su función social. De forma similar a la “dialéctica negativa” de Adorno (1986), cuando el filósofo vindica el potencial social de un arte emancipado de la “prepotencia del mundo empírico”, y por tanto, que “no sea como el mundo” (Jovićević, 2014), Rancière defiende el potencial social de un

“régimen estético” que no reproduzca la misma división policial de lo sensible que distingue entre capaces e incapaces, entre sabios e ignorantes, creando una realidad alternativa a la cotidiana.

1.3.4. Implicaciones para el ámbito del teatro aplicado

En un contexto contemporáneo donde la potencia política y contestataria de la experiencia teatral aplicada corre el riesgo de ser completamente neutralizada o pervertida (Fryer, 2015), las ideas de Adorno o Rancière conmueven muchos de los lugares comunes del TA, al vindicar un espacio autónomo para el arte pero al tiempo no separándolo de su función social. Según autores del campo del TA (Fryer, 2015), la estética rancieriana permite una celebración de aspectos del arte que no son cuantificables y que no pueden asignarse a otra cosa. En el análisis comparativo de Zazzali (2013) sobre las teorías socioculturales de Brecht, Benjamin y Adorno y sus implicaciones para el teatro, el autor expone cómo potencial de ritual para agrupar a un público en una comunidad que comparte un evento socialmente enriquecedor es uno de los potenciales políticos del teatro. El filósofo teatral argentino llama a este marco de encuentro el “convivio teatral” (Dubatti, 2012).

Como se ha visto, el “teatro aplicado” por la propia naturaleza del binomio, se refiere a teatro y “algo más”. Ese excedente de significado está ligado, necesariamente, a lo social, a un dar por sobreentendido el potencial del arte para generar transformaciones e impactos en la vida de las sociedades. Por tanto, podría afirmarse que este campo de investigación representa una derivación contemporánea de aquellas teorías socioculturales que conciben el arte desde una perspectiva no autónoma (pues es aplicado, no “puro”, no inmanente). Un arte como instrumento al servicio de otros fines, de otros campos ajenos al mismo arte, en la línea del “teatro épico” brechtiano.

Sin embargo, como ya se avanzó en la introducción, algunos autores señalan cómo el énfasis en las dimensiones instrumentales, el frecuente recurso a la retórica utilitarista puede acabar empobreciendo la interpretación de los efectos de las prácticas de TA y limitando su potencialidad transformadora y cuestionadora de hegemonías. Vindican un viraje hacia otros prismas interpretativos, proclamando un “fin del efecto” en las discusiones sobre prácticas teatrales aplicadas. Así, voces como la de Thompson (2014) vienen señalando la necesidad de romper las ideas lineales sobre “empoderamiento”, “éxito” o “eficacia social” que conllevan la frecuente romantización de las prácticas de TA. Así, es un reto contemporáneo para este campo de investigación detenerse a estudiar la complejidad de las mediaciones entre

los objetivos iniciales de los proyectos de teatro aplicado con finalidades “emancipadoras” o “inclusivas” y los efectos reales de sus prácticas.

Artículos correspondientes al marco teórico



Artículo 1

Dialogical Renewal of Education through the Performing Arts: A Transdisciplinary Approach

Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., Pérez-García, P. (2020)

The International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies,
15 (2), 67-80, <https://doi.org/10.18848/2324-7576/CGP/v15i02/67-80>

Dialogic renewal of education through the performing arts: a transdisciplinary view from complexity

Abstract: Talking about arts and education brings us to the encounter and dialogue between two disciplines that might seem dissimilar but are profoundly complimentary. It is necessary to find pedagogies and arts which incorporate the contemporary uncertainties without falling into the immobility. Pedagogies and arts that could assume the constant discommodity and fluidify monolithic definitions while challenge the postmodern relativity. The dialogical paradigm is articulated around the dialogue of all the agents involved in the phenomena. As a result of its own dialogical nature, it has great self-critical potential and is in a constant process of redefinition. For this reason, it dares to ask questions without reservations, combining the loss of sense of postmodernity and its fall of modern metanarratives with a constant effort to find new and changing orientations that could guide us provisionally. In this paper, we present a view from the paradigm of complexity that transcends the art/education binomial. We also reflect on the possibilities that performing arts present for the construction of the educational experience through dialogue.

Keywords: Art, Education, Dialogical Paradigm, Complexity Theory, Critical Pedagogies

Introduction

In recent years, there has been an explosion of scientific literature focused on the synergies between art and education, which certainly evidences the consolidation of the research field inaugurated by Herbert Read (1986) in his classic "Education through art". This article will address the theoretical and epistemological links between education and art. Likewise, it will differentiate the dialectical concepts of education as art, art education and education through art, as well as other conceptual nuances, in order to offer a complex mapping of the deep interactions between art and education. The aim is to visualize the relationship between both fields from an analytical perspective, based on theoretical approaches specific to critical pedagogies, associated with theoretical outlooks from further disciplines, given the transdisciplinary vocation of the study. Transdisciplinarity, in this case, becomes inalienable from the polyhedral goal encouraging this work: exploring the educational potential of arts, the possibilities they offer to renew an educational paradigm that is known obsolete, and shed light on practices based on the dialogue between all the agents involved in the educational act. The dialogic understanding of the educational phenomenon has been

developed by both, classic authors of mandatory citation (Freire 1997) and by more recent ones (Aubert, Flecha, García, Flecha and Racionero 2009; De Zubiría 2014; Prieto and Duque 2009). Together, they represent an inexhaustible source to create transformative practices in a wide variety of educational contexts.

In this article, a complex view of the phenomenon is exposed, avoiding simplistic elaborations depriving the political and transformative character that must go through all theoretical and practical analyses in the fields of education and art. It is important to consider their condition as areas where culture is produced and reproduced, and as such, they constitute opportunities to encourage genuine participation and dialogue. Similarly, they might become instruments for the formation and reproduction of certain hierarchies and positions of power.

The paradigm of dialogic education is located in the fields of critical pedagogy and, especially, it derives from Freire's thinking and his intellectual current. It is interesting to cross these critical perspectives with ongoing debates about art and education since there are hardly any studies that explain the reciprocal synergies that can be established between these two areas. Not in vain, this is one of the goals of the present text, in which some fundamental questions will try to be answered: How can performing art contribute to the dialogic renewal of education? What concrete potentials do the arts hold for the development of the dialogic capacities of those actors involved in an educational relationship?

The research method is based on a process of documentary analysis and critical reflection about the state of affairs in the fields of art and education, raised from a transdisciplinary approach conceived from the hermeneutical framework of the complexity paradigm of Edgar Morin (1994).

Education as art in contemporary complexity

Understanding education as art implies applying the principles and categories that define the artistic to the educational field. In this way, both disciplines find each other in their ability to gather diverse and comprehensive learning, questioning what is stated and re-inculcating meaning in the experiences they develop. For Pérez Muñoz (2002), education as art:

[...] means that, among the tasks that I design, plan, implement and perform, I evaluate ..., I allow myself to be guided, to a large extent, by a philosophy, a way of understanding the educational practice, in which I am interested that my students intervene in their own

learning process, with self-motivation, cultivating the search for knowledge and questioning it, to make the illusory certainties into doubts and concerns that illustrate my vision of the problem, comparing perspectives and assumptions, acquiring a solid vision of the fact that is addressed always related to their own lives. (289-290)

Although this vision emphasizes the description of a specific type of educator, it seems to forget the political gear where pedagogical acts take place. Here, the educator is conceived from a concrete artistic perspective, which allows them to generate a significant learning in students, where multiple perspectives are blended. But in order to achieve a deep insight into education as art, it is necessary to analyze in detail the ways in which educational and artistic acts are produced and recreated, and the positions of power in which they are interwoven.

To begin with, we will say that according to the Royal Spanish Academy (Real Academia Española), art encompasses diverse meanings. From here, we will embrace the meaning “manifestation of human activity through which the real is interpreted or embodied in the imagined with plastic, linguistic or sound resources” (2018, own translation), for its direct connection with the theme at hand and its allusion to the dual dimension of real/imagined. This definition sets the stage to think about art in terms of its potential to explore reality and its possibility of redefining the world, of continually visiting known and unknown terrains and putting them into dialogue.

In this regard, Small (2002) starts from two basic postulates: on the one hand, that art is not limited to producing beautiful objects, but rather that it is “a process through which we explore our environment, both inside and outside, and we learn to live in it” (14); on the other hand, the different forms in which said environment is explored reflects the concerns of human groups. According to the author, there is a Western trend to value art as a product, and not as much referred to the processes it convenes. This is why its meaning is reduced to a final and complete product, which contains a particular essence imprinted on it by the artist, that audience must figure out. The spectators find the limit of their function in the contemplation of the artistic object, and the value of this process lies on their ability to demonstrate that they perceived the original intention that encouraged the creator¹¹. Against

¹¹ This conception is still very valid in the attitude of many contemporary theatre spectators, who after attending a play, presume to have understood the "essence" (or regret not having done so) of what the artist wanted to convey. This implies a conception of art as a finished product with a concrete, determined and unique meaning, which by no means can be enriched with the meanings that the different spectators generate around it. Rather, it can merely be recognized and identified thanks to the aesthetic and intellectual expertise of the spectator.

this ethnocentric and castrating conception of the complexity of the artistic phenomenon, the author claims that art is nothing but action, and proposes the concept Musicking (musicar) to emphasize the procedural and communitarian dimension of art. Building upon Small (1999), "to music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing" (1999, 5). Musicking is a commitment to a particular vision of music, as a human activity that occurs in a given context, and acquires different meanings depending on the actions and interpretations of people who participate in it.

Modernity has ended up transforming science into a quasi-sacred status. Not surprisingly, philosophers like Juan Antonio Estrada speak of a "categorical closure" according to which "everything that escapes scientific knowledge, empirically provable, loses credibility, plausibility and truth" (Estrada 2015, 46). This trend is also reflected in the mastery of the arts, which have been stripped of its collective side. Fernández-Cao (2015) points out how the arts, in an anthropological sense, have always been the product of a special doing that has allowed human beings to face adverse circumstances, for their ability to generate positive emotions and channel ceremonial processes where to build community and feeling of belonging. Nevertheless, art has succumbed before the excluding logic of modernity, in a dichotomy that has split it apart from life and the world. As of this moment, art moves away from its earthly conception, as it rises to the category of container of the essence and the individuality that resides in the artist. This framework of erudition and exclusivity alienated the artistic production from ordinary people and, from this starting point, educating in art is difficult, since their ability to be learned depends on the innate abilities of a few "gifted" people. Not surprisingly, this is precisely the approach that has been traditionally applied in artistic educational institutions. Thus, conservatories of music and dramatic art are oriented towards a professionalization that exalts virtuosity, devoting their work to the search for particular talents, fostering highly competitive attitudes and thus stepping aside from a global and democratic educational project.

Acaso (2012) points out the need for education to take from the arts the idea that scientific thinking is not the only valid knowledge-generator, recognizing that art provides modes of thinking and meaning the world that produce useful knowledge to the educational context. Following this perspective, education as art opposes the conception of education as science, opening up new possibilities to (re) create pedagogical acts based on more holistic and

creative parameters. Likewise, to think of education as art¹² implies the rejection of the use of the term "system" to refer to it ("system of education") as it closes the doors to the possibility of surprise, or the necessary astonishment coming from what is new and creative, because "the system, by definition, is something closed, which has an end in itself and which is self-regulated and self-justified" (Ramírez-Hurtado, 2006, 7).

The notion of the system refers us to a monotonous cadence, where the value lies in the uniformity, as well as in a reduction of what Colom (2003) called "educational noise", that is, everything that comes out of the planned / thinkable scheme. Small (2002) points out the potential of thinking about education as art as a form of fighting against the technical and bureaucratic vision of human processes, and it suggests that artistic activity can convene formulas for the restructuring of educational life and, more generally, of the society: "art is a model of what work would be if it were a freely assumed business, with love instead of being, as it is the case today for most of people, something forced, monotonous and boring" (15). Besides, an "educational system" suggests a mechanical vision which, many times, drifts into a "lazy pedagogy" (Camnitzer 2017), from the moment that its meritocratic structure privileges only the few subjects who adapt without tensions to the demands of the system, while discarding those with more difficulties; they are, in short, those that would need a greater effort from the pedagogical system. Camnitzer (2017) also exposes how "we have lost art as a cognitive and communal methodology. Instead we have allowed it to become an activity preserved for a few exquisite workers who work for a few millionaires who want to be exquisite" (22).

We cannot speak of education as art without contextualizing the discussion in a contemporary society and the role played by the arts within it. Today, there is an unavoidable tendency for art to function as an object of consumption. Consequently, beyond the confinement of art to its condition as an object separated from the world, we have also been instigated into a confusion between the artistic object as a deliverable product with the concept of art itself. In today's society, it is not surprising that art is instrumentalized for its ability to generate profits. Baudrillard (2009) has already warned that we live in the time of reification: bodies are reified, feelings are reified, how art should not be reified? The consumption of art is an act within the symbolic gear of communication, through which

¹² Although in our exposé we allude to an opposition between education as science and education as art, we do not want to imply that we think of them as antagonistic blocks. By "science" we mean the deified conception of the concept, but we do not despise the value of reason and rationalism in the educational phenomenon, just as we do not despise the value of reason and rationalism in the artistic phenomenon.

people build their identities and their differential positions in the social structure. It is thus possible to rehearse an analogy between this vision of art and its consumption with what Freire called the “digestive conception” of learning, according to which the student, or in this case, the art consumer merely swallows cultural objects without participating in its elaboration. Just as the capitalist society finds in arts a genuine niche of possibilities to promote consumerism –as “shows are the ideal object because they disappear while they are consumed” (Concheiro 2016, 38)- in the same way, the political power, as Villalba (2004) emphasizes, “has generally used the possibilities of promotion and control offered by the arts” (206). That is why educating as art has an unavoidable political content, and just like art develops in certain cultural production scenarios where hierarchies can be reproduced or questioned, education does so in the same way (Desai and Chalmers 2007; Miralles 2002).

Therefore, we must ask ourselves whether we want art and education to reproduce the power structures in force or, on the contrary, we are committed to a radical transformation. In this regard, it is worth mentioning the valuable contributions of the Matadero Madrid Education Group (Grupo de Educación del Matadero Madrid, hereinafter, GED) and its proposal of “Disruptive Education”, which is based on and inspired by the concept, coined by Foucault, of different spaces or *hétérotopies*. Foucault (1984) speaks of these places to refer to certain intermediate spaces within the institutions of a society that are not limited to reproducing the cultural system but rather generate responses and act as disruptive devices against the established order. These inter-places emerge in moments of crisis, where “individuals are not what they were and still are not what they will be” (Martínez 2017, 30), and it is precisely there, in the blurred space of what was established but that is not anymore, and in the breakthrough towards the conformation of a new order -which is not yet visualized but is intuited- where the creation and discovery of education as art and art as education is also possible. This approach prompts the urgency of repelling those positions that assume disenchantment as the only possible scenario, as well as bringing out the political and economic strategies that restrict the role of art and education to a commercial cost-benefit logic. In the same line, the idea of “undisciplined creativity” stands out (Romero 2010). With this concept, the author proposes a linguistic game between the transdisciplinary and the undisciplined, referring to the need to break an order that does not work, as it is evident that the usual academic structures do not generate efficient responses to what creativity is demanding. Creativity is then filtered through the cracks of different disciplines and demands, undisciplined, the emergence of hybrid disciplinary fields where to expand.

Acaso (2009, 2011, 2012, 2017) works around the concept of "invisible pedagogies" with a wide range of theories about the pedagogical phenomenon and the art-education dichotomy. The author describes education through a hybrid study between semiotics and pedagogy, where the author exposes how the educational space is a place of representation (never mere reproduction) where different discourses about reality are quoted. Starting from the fact that the educational act is never neutral because it is conditioned by particular constructions, and assuming that the curricula are simply not mirrors uncritically representing a reality existing out there, the reality-building function of the educational phenomenon is recognized; a reality that is recreated through performing acts and that is not only descriptive. As educators, the fact of "recognizing the representational character of the pedagogical act" (Acaso 2012, 49) urges us to question ourselves about the perspectives that we are going to choose when representing reality, far from the dangerously naive stances of those educators who try to reproduce an aseptic reality, but they are actually transferring the perspective of the hegemonic discourse. Recognizing the performative nature of the pedagogical act, we explore and select the optics and points of view that we want to adopt to articulate the pedagogical discourse. If intellectual emancipation is intended, then emerges the need to break the dynamics of reproduction through a deconstructive effort of what is taken for granted, thus becoming invisible. And this task finds its correlation in the task of the artist:

(...) we have to vindicate our conception as educators from the perspective of cultural production and contemporary creation: the work of a teacher is increasingly similar to the work of an artist, and the parallels between both figures are much more powerful than those with the technician. The work of both has to do with the transformation of reality and the direction in which that reality is transformed has to do with the point of view we choose as teachers (Acaso 2012, 56)

Education in art, for art or by art. Are they the same thing?

We present now a brief conceptual note to explain the differences between the three so-called dialectical moments of education and art (Sáez and Escarbajal 1998, in Pérez 2002). Even though this study does not intend to report terminological battles, it is worth mentioning that the concepts bridging the territories of art and education are in permanent discussion.

While in the literature written by social-pedagogy experts we often find the formula “education through art” to refer to the most integrative dialectic moment, in the literature written by art professionals we rather find “artistic education”. Educating in art and for art are considered two moments, which correlate in the so-called "artistic education", and acquire their final synthesis in the concept of education by or through art, which is content, medium and goal at the same time (Pérez 2002; Read 1969). In the first dialectical moment, "education in art", we find a very representative statement of classic education, where knowledge is merely instructed from the teacher to the student, with art being the mere object of study. The second stage, "educating for art", aims at training the acquisition of skills to produce and reproduce art, thus, the purpose is not only the assimilation of new knowledge (teaching in art) but also of new skills (teaching for art). Finally, we find “education by or through art”, where art becomes a tool to achieve educational purposes, in close interaction with factors such as the people’s wellness and social transformation.

In education through art, “the arts are signalling the processes, the arts are carving the resources and the mediums used by education to be re-created and constructed” (Pérez 2002, 292). Thus, education transversally resorts to creative and artistic pedagogical systems. Anne Bamford (2009) researched various initiatives in arts education and education through art in more than seventy countries around the world. Through a data analysis that incorporated both quantitative and qualitative variables, the author pointed to a large number of educational, social and cultural benefits of the arts for education. Likewise, Bamford analyzed the distinctions between “education through art” and “education in art” (a concept where art is referred to as the content of the educational act) and concludes that both concepts are as distinct as interdependent. Before choosing one or the other, it is preferable to advocate for the integration of both as they are two complementary routes with very positive effects for education. Bamford (2009) points out that education through art “improves the overall school results, reduces school disaffection and encourages cognitive transfer” (82). The arts can also work as a platform for the unfolding of human capacities, through the rich processes they summon, capable of developing gaze and listening, forming sensibilities, building open minds (Desai and Chalmers 2007).

Education through (performing) arts: mapping of contributions for the dialogical renewal of education

Although we have proposed a general approach to the art-education binomial and its complexities so far, it is now time to focus on performing arts. The decision to focus the

study in performing arts responds to our intention to carry out an “incarnate research” that aims at reducing the gap between the object of study of the subject, as the authors of this paper are involved in various educational projects related to performing arts. Building upon Santos (2003), science is always autobiographical as our approaches to reality are determined by our personal and collective trajectories.

Performing arts host complex processes for addressing humanity in its most varied expressions as they have the ability to merge the three shapers cores of a person: cognitive, emotional and corporal (Mundet, Beltran and Moreno 2015). Besides, they work profusely with the body, habitually forgotten and even denied by traditional pedagogy. This special attention placed on the body is a distinctive feature of performing arts that singles it out from other artistic languages (such as the visual ones). Therefore, performing arts comprise a field of study of special interest for pedagogical research (Gómez, Gallo and Planella 2018).

Moreover, voice, words and dialogue have played a pivotal role in the performing arts (particularly in theatre and music), which leads us to an obvious connection with a dialogical understanding of the educational phenomenon. Performing arts involve the development of cognitive and linguistic skills from the moment that the use of oral language is essential in the entire creation process. Yet dialogue is not only addressed through the spoken word, but the expressive possibilities of image, sound and movement are explored in a context of constant symbolic interactions (Bald win 2014). Therefore, it is quite clear that there is a pedagogical potential of all this when working on the dialogic capacity of the agents involved in the educational relationship. Likewise, working with words could enrich the expressive and communicative possibilities of certain oppressed groups, contributing to their empowerment and de-stigmatization. In the same line, it is worth noting that the solidarity commitment to fight against social inequality is the bedrock of the dialogical understanding of educational phenomenon.

In performing arts, and perhaps more specifically, in theatrical pedagogy, “the game” is a central concept; not in vain we can translate "to play " as "to perform" and "to play" (jugar, in Spanish). The game is essential because it is at the base of human learning, and its great educational potential has been recognized for a long time (Vigotski 2006) to the point that many pedagogies have been structured around it. A type of game widely used in the arts is the projective game (or heuristic, discovery), where the main goal is to strange our look on objects of our surroundings, allowing us to trace an imaginary thread connecting what

objectively exists and what is potentially in the imagination. We are thus allowed to subjectivize an object, make it alive and to reflect our desires on it. Through this type of game, a chair can be a ship, a cane or a witch's broom, because we are no longer interested in what something is, but what it could be. To strange the look is in deep connection with the development of the imaginative capacity and the creative action and it carries very important socio-educational values. Therefore, it implies the capacity to de-mechanize the environment, which in other areas, can help to find alternative formulas for conflict regulation, the detection of ineffective models and the renewal of links with ourselves and with others.

Moreover, the dialogic paradigm upholds the need to establish the pedagogies of the question (Aubert et al 2009; Freire 1997, 2012), stimulating curiosity and the astonishing, while developing fluent outlooks on students. Questions acquire an essential value because through them we can generate a dialogic interaction that allows us to reach a participatory truth, following Gadamer's conceptualization (Ruiz Silva 2008; Sisto 2008). In this sense, it is necessary to pay special attention to the nature of the questions, in order to avoid closed questions and looking for those that pose real intellectual challenges aimed at stimulating learning.

Similar to the existential Socratic dialogue -a classic referent that proposed a learning process structured through increasingly abstract and challenging questions-, in the performing arts we can find the confluence of action, reflection and conversation, and this is the intersection where we encounter possibilities to work dialogic values, conceiving the question as mediator of the processes. In this regard, the *curinga* or the *wildcard* proposed by Boal (2011) is an essential reference. This concept, in the context of a forum theatre, evokes the person acting as a mediator to the audience and the actors¹³. The *curinga's* functions are to support, to open debates, to stimulate participation, to create group. The *curinga* must be attentive

¹³In the Theatre of the Oppressed - a theatrical trend that emerged in the 1960s, aimed at developing a battle against oppressive power structures, a kind of revolution essay- we find many work trends, such as the Forum Theatre. The aim of the Forum Theatre is to transform the spectator into the protagonist of the dramatic action and, through this transformation, to prepare real actions that will lead the spectator to their own liberation. Augusto Boal speaks of spect-actors to overcome the passive role of the spectator. According to Boal, even those spect-actors who do not participate in a play are performing an action by opting for silence. According to Boal, the Forum Theatre is "a type of struggle or game" (Boal, 2011) in which scenes reflect a situation of oppression that may arouse the interest of the target audience.

not only to what people say, but also to what happens at other levels, such physical and spatial arrangements, and should try to ask questions without formulating assessments.

In order to establish a genuine dialogue, the development of listening is an essential dimension. In the performing arts, listening is trained holistically, because in order to participate in any kind of show it is necessary to keep all perception channels open, constantly and intensively. We must listen in an integral way, not only through our hearing device, but from the body as a whole, in an absolute effort of coordination amongst all partners and elements at hand. On stage, an actor must always be aware of the spatial distribution of people; an actor must feel people's presences even when they are not seen, because if an actor does not listen, he or she will not be able to react accordingly, and thus, verisimilitude vanishes. The same goes for the musician: at any group performance, attentive and open listening is essential, so that the interpretive action is coordinated in time, rhythm and harmony. This "feeling to/with others", and its absolute commitment, entails a very important educational value. Active listening is an essential condition to genuine dialogue (Kazepides 2012) and for this to happen, it requires a prior psychophysical state of openness and relaxation (Fisher 2013).

In order to show up, an authentic dialogue requires a receptive mind and an attentive ear, and in the performing arts we find a terrain full of potentials, due to the many intersubjective relationships taking place on it. There are multiple acting training exercises where connection to oneself can be practiced, to then encourage the opening to the other. Similarly, in theatre improvisation we find numerous games of undoubted educational value for dialogue¹⁴.

Furthermore, in the same way that to strange the look allows us to de-mechanize our thoughts, the body is also de-mechanizing when given a scenic treatment. Experiencing our perceptual channels beyond daily life, discovering new ways to react to stimuli, could lead to widening our ways of expressing ourselves, to redefine who we are and who we can be, as a reminder that we are alive (Eisner 2009). If we do not de-mechanize our body, we cannot write on it the idiosyncrasy of the character (the otherness) in the same way that if we do not

¹⁴ A paradigmatic example is the game of "Yes, and also". In this game, two actors hold a conversation, taking turns to speak. While one is speaking, the listener has to maintain an attitude of absolute openness, and when the listener gets the chance to speak, their intervention must always begin with the words "yes, and in addition". The intention behind this phrase is never to deny the partner's contribution, but to accept it, to celebrate it and to continue constructing the discourse, incorporating the partner's material. This game can be thought of as an example of how the stage works as (...) a revitalizing agent of dialogue and articulates encounters around intersubjectivity. Similarly, in some musical genres such as jazz and rap, improvisation plays an important role: the reciprocity of listening and dialogue between the performers is also necessary in them.

free ourselves from our biases and prejudices we will not be able to enter the horizon of understanding others, and therefore, generate a true dialogue. The body work can help us regain the expressive sensitivity lost as a result of the overabundance of verbal communication, while also helping us to release aggressive impulses or to make certain rigidities acquired in our daily lives more flexible (Motos 2010).

Therefore, as explained here, performing arts require a committed contemplation of the environment and reality to then recreate it and interpret it. Accordingly, they are able to evocate the world to which we all belong. If we face the interpretation of a character, we will have to build it through its context, mobilizing all of our resources and risking our own interpretations of the world. This will also involve generating subjective relationships, where there will be times when we remember and recreate events from the past. Stanislavski (2002) spoke of emotional memory in acting, a concept that referred to the need for the actor, in order to find the truth about his or her character, to search in his or her past for analogous situations and to relive them in order to put them at the service of performance. This interpretive technique has received major criticism for its excessive psychology and disconnection with the body. The Polish author Grotowski (1968) conceived the dramatic art as a tool for revealing the essence that is hidden behind the masks that every human being uses in daily life. His theatrical creed was based on an intense physical work that succeeded in demolishing the masks through the exposure of the body to challenging physical circumstances. In this regard, Boal (2011) said that the body work in theatre will also demolish the “mechanization wall, the mask of the actor himself” (109). For him, in the psychophysical union lies the real emotional memory that was to be put at the service of the scene. The same author also mentions the need to rationalize the experience, as it is not enough to gather experimental processes without further reflection, because art is not only worth for teaching how the world is but “also to show why it is so, and how can it be transformed” (Boal 2011, 115)

One further educational value of the performing arts is its work with tolerance to frustration, within a world marked by immediacy and impatience to achieve rapid results. In the process of creation, there are many hours invested in the development of the play, which will then be exhibited to the audience in a very short space of time. In addition, throughout the creative work we will have to face our own limitations and disabilities; we will explore the ways in which we react to adversity, stimulating, on the one hand, our need for improvement, and on the other, our inability to effectively resolve certain tasks. Within an artistic activity,

failures and mistakes are very present elements: any actor may go blank, a musician might miss a note, or a dancer could spoil a step. The threat of error has required a very special treatment in the aforementioned disciplines, and it is not surprising that several proposals have emerged to formulate a pedagogical-aesthetic articulation of sublimation of errors, turning them into a scenic strength and leaving behind its conceptualization as a weakness. In the case of Clown, where mistakes are not only admitted but appreciated, such discipline represents a proposal radically opposed to capitalist society and its meritocratic and competitive rationale. The educational value of such a proposal is undeniable, because mistakes are admitted as something inherent to human experience, thus opening up the ability to re-signify it. Additionally, it opens up spaces for reflection where the myths about success can be denatured, and this process could be done through strategies for discovering vulnerability and working with dynamics of mutual care among human beings. For an educational proposal-based dialogue such as the one at hand, it is necessary to find strategies where mistakes can work as an incentive for improvement and not as a barrier hindering participation.

So to speak, the individual and the ordinary, the self and the others, are simultaneously summoned into the scenic creation, as it stands out for its ability to appeal to the group while allowing the expression of the singularity. Thus, in order to generate artistic productions, a joint and coordinated work is needed, where to wake up and/or renew our links with the environment (Allan 2014). This could bring an opportunity to set up dialogue between people with different cultural backgrounds, to offer new strategies that enable a genuine dialogue, where they can transform and enrich each other. Art allows working from the plurality of perspectives and emphasizes the richness of the processes of collective construction and knowledge sharing. It also allows to construct meanings together, stepping aside from excessive narcissism of those who, paraphrasing Han (2014), collapse on themselves, to devote to others and take responsibility for it, in the way Levinas thought it (Romero and Sanchez 2011). Fernández-Cao (2015) states:

The ability to get involved when we are part of a theatrical, musical or dance project means assuming to be part of the group and how the group is the one that shapes the identity [...] The group artistic exercise re-educates us in humility, in the common project, in the responsibility, co-responsibility and beyond, in the experience and the shared pleasure of the process, the product and its exhibition to others. In all these processes we learn to recognize mistakes before others, to exchange criticism, to

support and sustain, to support the group, to learn how to let us help and maintain the individual levels where, all-together, shape a whole (95).

It is worth making a brief point about the value of creativity and imagination¹⁵ in the light of dialogue. Although the definition of creativity has generated a profuse scientific discussion, here we will embrace the definition that refer to it as the “ability to build, to do, to become something new and valuable with respect to others and ourselves” (Pope 2005, in Fisher 2013, 77). Creative work, always linked to artistic processes, is essential to convene the dynamic points of view demanded by a genuine dialogue.

Fisher (2013) reflects on how creativity allows broadening the perception of the subject about itself and appealing to different perspectives on the same fact, allowing to visualize the multiplicity of ways of life. The development of creative abilities can, therefore, result in an improvement of people's dialogic abilities, by providing greater and better resources to understand diversity. Romero (2010) makes valuable contributions in this regard when he talks about the need to re-conceptualize creativity in education based on its attributes.

Thus, Romero speaks of determined creativity, in the face of those conceptions reducing the creative act to the prescription, to which others have gave or imposed on us; of complex creativity, which reflects the holistic sense of the world and runs away from fragmentary conceptions, finding its hermeneutical framework in the paradigm of the complexity of Morin (1994, 2001); of paradoxical creativity¹⁶, with which the author manages to assume contradictions as something inherent in any human phenomenon and not as an element to deny.

This paradoxical creativity helps to rethink dialogic education, since it implies, for example, that despite the effort to make the educational relationship horizontal, some voices can (and often) weigh more than others. For Romero (2010), “to show duality is to be able to intervene

¹⁵We understand that even though our study does not contemplate these concepts as categories of analysis in a specific way, it is necessary to refer to them for their obvious connection with the artistic and educational field.

¹⁶The paradoxical creativity of which Romero speaks is an attempt to make the world more complex, to reconcile opposites and to break down dichotomous thoughts. A paradigmatic example of the creative value of reconciling "opposites" is the fantastic binomial proposed by Rodari (2016) to stimulate children's imagination when inventing stories, consisting of confronting two strange words with each other and inventing, through fantasy, a possible relationship. Words become rocks that, when they collide, make the synectic spark jump through the connection of different elements.

in it” (100), thus, recognizing the dual and often contradictory nature of artistic educational work means opening possibilities for its regulation.

Romero also speaks of transformative creativity, which is capable of calling changes in communities and ways of perception, highlighting that the creative processes are transformed, and not the resulting objects. The dialogic pedagogy aims at achieving the highest levels of learning in all students, with the intention of reducing the inequality gap, which is in close connection with the transformative dimension of creativity. Not surprisingly, Flecha (2009) builds upon this instrumental dimension as one of its seven principles of dialogic learning. In the educational creative activity, to recognize the value of processes –assuming that the goal is not to achieve a beautiful product in a classical aesthetic sense- cannot under any circumstances lead to "doing for doing" because, by merely summoning the free expression of the subjects, renouncing to all forms of interventionism, the transforming potential is stripped of creativity. If people have not yet acquired the basic technical skills to develop an artistic proposal, both the results and the work process will eventually become impoverished and we will incur into a well-intentioned resignation, which carries a restricted vision of the subjects, where their transformation possibilities have been limited.

Moreover, the promotion of the imagination is, with no doubt, a fundamental task of education, and to a greater extent, of the dialogic education that we propose. Imagination has always been at the forefront of the human need for improvement, to imagine that something can be better, fulfilling a wide range of functions at an educational, social and artistic level. It thus allows empathy with the other, because through imagination we work on a cognitive capacity that enables us to give credit to alternative realities, where we can think of ourselves from other perspectives. We find, therefore, the poetic imagination (Greene 2005), which allows questioning what is unconsciously assumed of the world and it confronts us with the prejudices we hold about human potentialities. In this way, everything that is uncritically assumed surfaces, and we regain the ability to ask questions about those mechanisms operating in the shade.

New paths are also opened to review the terms and limits of one's existence and thus discovering new potential capacities in individuals. Additionally, the imagination that sustains creative and artistic processes also has an unquestionable social function from the moment it gives us the ability of resilience, to face difficult, hostile vital moments, and give them a

different meaning. According to Fernández Cao (2015): “art, through its ability to imagine futures, is capable of creating parallel lives, longings that compensate for the lack of daily longing” (91).

To conclude

Thinking of education as art and not exclusively as science can provide a view that is especially necessary in these days, following the unmasking of the complexity of the world and the failure of rigid structures of thought and action. Young people need pedagogies that promote compass-learning, which can help orient themselves in an environment in constant flow, generating fractures that allow the emergence of inter-places working as emancipation and critical-thinking devices. As it has been shown, an artistic conception of pedagogical work provides a wide range of possibilities for this purpose.

It is thus convenient to reclaim the idea of art as a cultural resource of people and for people, as opposed to an elitist vision of the artistic world. It is also urgent to convene educational-artistic processes that encourage the re-appropriation of the possibilities of generating citizenship art instead of a mere citizen digestion of art.

Numerous authors have exposed the need for the education-art binomial to permeate and mutually transform each other. For this, education must convey the pleasure and the corporal work promoted by the arts (especially the performing ones), in order to convene an integral learning uniting the various human dimensions. Furthermore, coinciding once again with Maria Acaso's ideas, emerges the pressing need for educators to start seeing themselves as intellectuals, just as artists do, and overcome their role as technicians, as experts in applying methodologies. It becomes necessary a humanistic recovery of teaching work, which allows teachers to critically assess their social duty.

Acknowledgement

We appreciate the support of the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain, granted through the predoctoral contracts FPU16/05706 and FPU14/02298.

REFERENCES

Acaso, María. 2012. *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso* [Invisible Pedagogies: The Classroom Space as a Discourse] Madrid: Los libros de la catarata.

- Acaso, María. 2011. “Una educación sin cuerpo y sin órganos” [An Education without a Body and without Organs] In M. Acaso (ed). *Didáctica de las artes y la cultura visual* [Didactics of the Arts and Visual Culture] Madrid: Akal. 35-60.
- Acaso, María. 2009. *La educación artística no son manualidades* [Art Education are not Crafts]. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acaso, María. 2017. “Atravesar las instituciones” [Cross the Institutions] In D. Lanau and López, N, *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. [Neither Art Nor Education: An Experience in Which the Pedagogical Vertebra the Artistic]. Madrid: Los libros de la catarata, 173-178.
- Allan, Julie. 2014. “Inclusive Education and the Arts.” *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 511–23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Aubert Adriana, Flecha Ainhoa, Carme García, Ramón Flecha, and Sandra Racionero. 2009. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* [Dialogic Learning in the Information Society]. Barcelona: Hypatia Editorial.
- Baldwin, Patrick. 2014. *El arte dramático aplicado a la educación* [Dramatic Art Applied to Education]. Madrid: Editorial Morata.
- Baudrillard, Jean. 2009. *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras* [The Consumer Society: Myths and Structures]. Madrid: Siglo XXI.
- Boal, Augusto. 2011. *Juegos para actores y no actores* [Games for Actors and Non-actors] Barcelona: Alba Editorial.
- Bramford, Anne. 2009. *El factor ¡Wuam! El papel de las artes en la educación* [The Wow Factor: The Role of the Arts in Education]. Madrid: Octaedro.
- Camnitzer, Luis (2017) “Ni arte ni educación” [Neither art nor education]. In *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* [Neither Art Nor Education: An Experience in Which the Pedagogical Vertebra the Artistic], edited by Grupo de Educación Matadero de Madrid [Matadero Madrid Education Group], 19-26. Madrid: Los libros de la catarata.
- Colom, Antonio J. 2003. “La educación en el contexto de la complejidad: la Teoría del Caos como paradigma educativo.” [Education in the Context of Complexity: Chaos Theory as an Educational Paradigm]. *Revista de Educación* [Journal of education], 332: 233-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776735>
- Concheiro, Luciano. 2016. *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante* [Against Time: Practical Philosophy of the Moment]. Barcelona: Anagrama.

- De Zubiría Samper, Julián. 2014. *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* [Pedagogical Models: Towards a Dialogic Pedagogy]. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Desai, Dipti y Chalmers, G. 2007. "Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times." *Art Education*, 60(5): 6-12. . <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651118>
- Eisner, Elliot. 2009. *Educuar la visión artística*. [Educating Artistic Vision]. Barcelona Paidós Educador.
- Estrada, Juan Antonio. 2015. *¿Qué decimos cuando hablamos de Dios?: la fe en una cultura escéptica*. [What do we say when we Talk about God? Faith in a Skeptical Culture.]. Trotta: Madrid.
- Fernández-Cao, Marián. 2015. *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis* [Why Art: Reflections on Art and Education in Times of Crisis]. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Fisher, Robert. 2013. *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. [Creative Dialogue. Talk to Think in the Classroom.] Madrid: Editorial Morata.
- Foucault, Michel. 1984. "De los espacios otros." [Of Other Spaces] In Lecture given at Cercle d'Études Architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5: 46-49. http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucault_de-los-espacios-otros.pdf
- Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* [Pedagogy of Autonomy: Necessary Knowledge for Educational Practice]. México: Siglo xxi.
- Freire, Paulo, 2012. *Pedagogía del Oprimido* [Pedagogy of the Oppressed]. Madrid: Siglo XXI.
- Gervilla, Enrique. 1993. *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. [Postmodernity and Education. Values and culture of young people] Madrid, Dyckinson.
- Gómez, Sol Natalia, Gallo, Luz Elena, and Planella, Jordi. 2018. "Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos." [A Poetic Education of the Body or Aesthetic Pedagogical Languages]. *Arte, Individuo y Sociedad* [Art, Individual, Society], 30(1): 179-194. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Greene, Maxine. 2005. *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. [Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change] Barcelona: Graó
- Grotowski, Jerzy. 1968. *Hacia un teatro pobre*. [Towards a Poor Theatre] México: Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul. 2014. *La agonía del eros*. [The agony of Eros] Barcelona: Herder Editorial.
- Kazepides, Tasos. 2012. "Education as Dialogue". *Educational Philosophy and Theory*, 44, (9): 913-925. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00762.x>

- Martínez, Sergio. 2017. “Ni/ni”: “entrelugares” del arte y la educación [“Ni / ni”: “Between-places” of Art and Education]. In *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* [Neither Art Nor Education: An Experience in Which the Pedagogical Vertebra the Artistic], edited by Grupo de Educación Matadero de Madrid [Matadero Madrid Education Group], 27-44. Madrid: Los libros de la catarata.
- Mezyrow, Jack. 2000. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miralles, Sebastià. 2002. “Arte y educación hoy, carrera hacia una libertad condicionada” [Art and Education today, a Race towards a Conditioned Freedom] In *Los valores del arte en la enseñanza* [The Values of Arts in Teaching], edited by Ricard Huerta. Valencia: PUV.
- Morin, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [Seven Complex Lessons in Education for the Future]. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar. 1994. *Introducción al pensamiento complejo*. [Introduction to Complex Thinking]. Barcelona: Gedisa.
- Motos, Tomás. 2010. “Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización” [Image Theater: Corporal Expression and Dramatization]. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* [Classroom: Journal of Pedagogy of the University of Salamanca] 16: 49–73.
- Mundet, Anna, María Ángela Beltrán, and Ascensión Moreno. 2015. “Arte como herramienta social y educativa” [Art as a Social and Educational Tool]. *Revista Complutense de Educación* [Complutense Magazine of Education] 26 (2): 315–29. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Pérez Muñoz, Mónica. 2002. “La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte” [Education through Art in Social Education. Work Spaces and Research in Education through Art]. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* [Social Pedagogy, Interuniversity Journal] (9): 287–98. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-2002-09-2150>
- Prieto, Oscar and Duque, Elena. 2009. “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación.” [Dialogic Learning and its Contributions to Theory of Education]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [Journal of Theory of Education: Education and Culture in the Information Society], 10(3): 7-30 <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-2002-09-2150>

- Ramírez-Hurtado, Carmen. 2006. *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo.*[Music, Language and Education. Human Communication through Music in the Educational Process] Valencia: Tirant lo Blanc.
- Read, Herbert. 1982. *Educación por el arte* [Education through Art]. Barcelona: Paidós.
- Royal Spanish Academy. (2018). “Arte.” [Art] In Diccionario de la lengua española. [Spanish dictionary]. Accessed February, 2019. <https://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>
- Romero, Julio. 2010. “Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora” [Distributed Creativity and Other Supports for Creative Education]. *PULSO. Revista de Educación* [PULSE: Journal of Education] (33): 87–107. <http://hdl.handle.net/11162/80818>
- Romero, Eduardo and Sánchez, Carolina. 2012. “Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas”. [Approach to the Concept of Responsibility in Lévinas: Educational Implications]. *Bordón*, 64 (4), 99-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22074>
- Rodari, Gianni. 2016. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias.*[Grammar of Fantasy: an Introduction to the Art of Inventing stories]. Barcelona: Planeta Editorial.
- Ruiz Silva, Alexander. 2008. *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación.*[The Dialogue that we are. Discursive Ethics and Education] Bogotá, Cooperativa Editorial.
- Sánchez de Serdio, Aida. 2010. “Arte y educación: diálogos y antagonismos” [Art and Education: Dialogues and Antagonisms] *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52: 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sisto, Vicente. 2008. “La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea”. [Research as an Adventure of Dialogic Production: The Relationship with the Other and the Validation Criteria in Contemporary Qualitative Methodology] *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* [Psychoperspective. Individual and Society], 7(1): 114-136. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>
- Small, Christopher. 1999. “El musicar: un ritual en el espacio social”. [Musicking: a Ritual in Social Space] *Revista transcultural de música* [Transcultural music magazine], 4; 1-16.
- Small, Christopher. 2002. *Música, sociedad, educación.* [Music, Society, Education] Alianza Música: Madrid.

- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. [Decolonize Knowledge, Reinvent Power]. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. 1). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stanislavski, Konstantin. 2002. *La construcción del personaje*. [Building a Character] Alianza Editorial: Madrid.
- Villalba, Sergio. 2004. *Arte, ética y educación* [Art, Ethics and Education]. Sevilla: Diferencia.
- Vigotski, Liev. 2006. *Psicología del arte*. [Art Psychology] Mexico: Paidós Ibérica

Artículo 2

Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis

Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., Cruz-González, C. (2021)

Educational Research, 63 (3), 337-356,
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>

Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis

Abstract

Background: Applied Theatre (AT) is a relatively recently-created interdisciplinary field that includes investigation of the social and educational uses of its practices. Since its emergence as a discipline in the 1990s, research has proliferated. However, to better understand the breadth and depth of AT's social and educational applications, there is a need to review and synthesize the scientific literature in this developing area.

Purpose: We sought to address this gap by providing a qualitative synthesis of relevant literature focusing on theatre as a tool for social and educational intervention with socially disadvantaged groups, capturing some of the key achievements and challenges in the field.

Design and methods: A qualitative review of scientific literature published on this issue in the last decade was conducted. After obtaining an overview of the literature, we conducted a thematic analysis to identify the central themes of the research.

Findings: Scientific discussion on the social and educational uses of theatre has expanded significantly in the last decade. Our thematic analysis identified the documentation of a rich multiplicity of social and educational possibilities for applying theatre to contexts of social vulnerability, including: empowerment and development of critical awareness, promotion of personal and community development, construction of spaces of recognition, development of empathetic attitudes towards human differences, and the recovery of silenced narratives. This review also uncovered a number of challenges and dilemmas inherent to the field, such as the question of power distribution in applied theatre processes or the complexities created by an instrumental vision of the arts.

Conclusions: This qualitative synthesis of research demonstrates how AT as a framework for reflection and action of an interdisciplinary nature offers useful dialogical, creative and critical tools for generating viable alternatives in diverse social and educational contexts. The review of research draws attention to how AT may provide a platform for the recognition and participation of marginalised groups and individuals and offer a potentially relevant mechanism for moderating social and educational inequality.

Keywords: Applied Theatre, literature review, socio-educational intervention, disadvantage, social justice, participation

Introduction

Internationally, numerous reports (e.g. Alvaredo et al. 2018; United Nations, 2020a) have laid bare the widening of social gaps and inequalities, which are now being further exacerbated by the COVID-19 pandemic (United Nations 2020b). In this context, there is ever more need for creative strategies that can facilitate social and educational processes for the inclusion of the most vulnerable individuals and groups. There is a vast scientific literature demonstrating the immense social and educational possibilities that are presented by the theatre. Theatre — due to its integrative potential — can contribute to both collective and individual development (Baldwin 2014) and to the creation of strategies for social cohesion and empowerment (Mills, 2009). It also enables new codes of expression and dialogue (Allan 2014) and prepares people to face conflict situations in a peaceful and creative way (Aguar 2020). Theatre as an educational and social tool has a wide scope and is difficult to define. Its wide variety of practices and disciplinary approaches requires a general framework for rigorous study, which, in turn, could lead to a broadening of the theoretical-practical possibilities of the field. Applied Theatre (AT) is a broad, inclusive concept representing a diverse set of theories and practices that make use of theatre for a variety of purposes. It is a heterogeneous area of knowledge which is currently expanding, as reflected by the plethora of conferences, journals, and postgraduate courses in this area.

With the aim of contributing to the greater systematisation of this emerging field of knowledge, in this study we offer a qualitative synthesis of scientific literature published during the last decade on educational and social processes developed through theatrical strategies with various socially vulnerable groups. This study is part of a research and development project called 'Nomadis: Knowledge Nomads in Emerging Pedagogical Contexts: Mapping Disruptive Practices', which was funded on a competitive basis by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities. The general purpose of the project is to search for, and research, the "disruptive" educational methodologies that manage to renew a social and educational paradigm that many sociological currents consider obsolete (Bauman 2007). Our research group recognises the value of theatre and dramaturgy to generate new and creative educational and social frameworks (Hunter 2016; Vieites-García 2015). Through artistic methodologies, significant and pertinent learning can be summoned from a wider perspective based on critical transformation (McLaren 2019; Mezirow 1981);

dialogical and emancipatory learning (Freire 2012; Rancière 2002), interdisciplinarity (Morin 2001) and the importance of context in educational practice and policy, and in research.

Background

AT as an interdisciplinary field: concept and characteristics

Diverse perspectives on the specific role of theatre as a tool for social and educational intervention are evident in the pioneering work of Dorothy Heathcote and Gavin Bolton in the 1970s (Baldwin 2014) and later on, in the contributions of many other drama educators such as Jackson (2005), or Neelands and Goode (1990). Today, the voices within the field of AT have multiplied, animated by different approaches, theories and practices, some of which will be described here. Whilst others will not be represented here, due to space limitations and/or because they lie beyond the specific focus of this study, they are still worthy of note and include the works of Anderson and O'Connor (2013), McAvinchey (2020), Kershaw and Nicholson (2011), White (2015) and Zakes Mda (1993).

Currently, AT is typically used as an 'umbrella' term (Ackroyd 2000) designating an interdisciplinary field of research (Sedano-Solís 2019) that saw emergence in the 1990s in England. According to Nicholson (2005), dramatic applications encompass those 'dramatic activities that exist primarily outside conventional theatrical institutions and are specifically intended to benefit individuals, communities and societies' (in Sedano-Solís 2019, 106). It is thus a 'theatre outside the theatres' (Remedi, 2015, 10), since its experiences are usually developed in spaces other than those regarded as conventional, in places such as streets, schools, squares, universities, prisons or civic centres. This allows for reclaiming participatory spaces for the community whilst making use of its endogenous cultural capital, developing strategies of cultural democracy (Infantino 2020). Motos and Ferrandis (2015) highlight three essential features of this theatrical modality: intentionality (or the will to influence human activity), hybridisation (referring to theatre and something else; thus, interdisciplinarity becomes unavoidable), and otherness (focus on the other, that is, on the needs of people and communities).

Theatre, as a live social phenomenon, calls for a relational and performative process or theatrical 'convivio' (Dubatti 2011), which involves the real-time connection between actors and audience to recreate an imaginary space and time. In AT shows, strategies are used to involve the audience in the scenic game, which narrows this 'conviviality' between the parties. Augusto Boal coined the term 'spect-actors' to refer to the new formula that breaks with the

traditionally divided roles of spectator/actor (Silva and Menezes 2016). The opportunity for the audience to participate in the show — which is held in a familiar space with barely any physical distance between actors and audience — enables the audience to generate a direct emotional response. This also alters the passive receptive habits of the audience, creating a mirror in which the community can look at and actively question itself in a critical manner. Moreover, within certain approaches to AT, the boundaries between theatre and life itself are blurred, as they represent ‘dramatised images of the subjective realities experienced by each actor and by the collective as a whole’ (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2019, 7). This can also facilitate intellectual and emotional engagement on the part of all those present in the performance (McQuaid and Plastow 2017) and, in turn, pathways of recognition for people in vulnerable situations.

Typologies of AT practices

When we speak of AT, it is necessary to highlight a wide range of forms or typologies, which include: Popular Theatre, Theatre in Health Education, Theatre in Education, Theatre of the Oppressed, Prison Theatre, Theatre of Reminiscence, Museum Theatre, Community-Based Theatre and Theatre for Development (Nicholson 2005; Prendergast and Saxton 2009). Other authors, such as Balme (2013) or Motos and Ferrandis (2015), have proposed alternative forms of classification. For example, Balme (2013) proposed a distinction between therapeutic, educational and political forms of AT. Motos and Ferrandis (2015) have identified four typologies: Theatre in Education, Dramatherapy, Social Theatre and Theatre in Business. However, the categories presented in these taxonomies should not be understood as watertight compartments, since the majority of AT practices occupy borderline spaces that go beyond any possible effort to pigeonhole them. In this sense, AT is always of a hybrid nature; it refers to theatre and ‘something else’. For this reason, the study of theatre as an educational and social experience for the transformation of inequalities requires an interdisciplinary and complex approach.

AT for social and educational intervention with vulnerable people

Matters related to social exclusion and vulnerability are widely discussed through many scholarly fields, areas and disciplines. Although an in-depth discussion of the concept of ‘vulnerability’ lies outside of the scope of this paper, we situate our study by acknowledging the theoretical approaches from which we start to characterise those who will be considered here as ‘vulnerable groups’. We shall refer fundamentally to the conceptualisation of ‘social

exclusion' developed by the French tradition of sociological analysis of exclusion, with Robert Castel (1995) as one of its main exponents. This author understands exclusion as a dynamic, reversible and cross-cutting social phenomenon, which includes not only a lack of income and withdrawal from the labour market, but also a weakening of social ties, a decline in social participation and, therefore, a loss of social and cultural rights. Thus, the groups and individuals that will be considered 'vulnerable' in this review, according to Castel's (1995) categorisation, move between the zones of 'vulnerability' and 'exclusion', and are usually bearers of a stigma, a 'deeply discrediting attribute' (Goffman 2006, 13) that derives from their marginal status. They are subjects marked as 'abnormal' (Foucault 2001), 'unproductive', and 'ignorant' (Santos 2010), as they lie outside the category of so-called 'normality' created by a society that fears what is different (Bauman 2006) and, therefore, discriminates against it and expels it (Han 2017). According to Motos and Ferrandis (2015), AT should be 'a practice that generates critical knowledge from practice to guide it to practice, with the will to contribute to social change in favour of respect, equality, access to goods and solidarity' (11). In our review, the focus will be on research relating to experiences and discourses on the social and educational uses of theatre in contexts of social vulnerability.

Purpose of the study

This study sought to review literature systematically (Gough, Thomas and Oliver 2012; Petticrew and Roberts 2006) in order to provide a qualitative synthesis of the socio-educational applications of theatre in contexts of social and educational vulnerability. Such reviews are not prevalent in the field of AT (Crossley et al. 2019). Therefore, an analysis of recent and relevant scientific literature on the subject is particularly valuable for an emerging discipline such as this one, as it could potentially open up new lines of research, expand the possibilities of existing research, and contribute scientific rigour to a field that has a long tradition of adopting a practical — as opposed to a scientific — perspective. The fundamental purpose of the analysis was to provide a descriptive overview of the literature in this emerging area of study, and to summarize and condense the central concerns and relevant challenges in the field. To this end, it was necessary to establish a general framework that included the research of the last decade and the main findings within this field of research. Based on previous reviews of related issues (Crossley et al. 2019; Fernandez-Aguayo and Pino-Juste 2018; Heard et al. 2020; Leonard, Hafford-Letchfield and Couchman 2018), we proposed the following three research questions: (1) What are the characteristics of studies on the use of AT for socio-educational interventions in vulnerable contexts? (2) What

are the main themes of research identified through thematic analysis? (3) What socio-educational implications and pathways for future investigations have been identified through this review?

Methods

In order to address our research questions, the analysis was divided into two main phases. Our review procedure was based on the PRISMA protocol (Moher et al. 2009). The aim of the first phase was to outline the characteristics of the selected literature, analysing the temporal distribution of the studies, their geographical location, and the research designs employed (Hallinger and Kovačević 2019). The second phase consisted of a thematic analysis of the reviewed literature. By using the basic principles of grounded theory (Strauss and Corbin 1998), we were able to observe the emergence of the central themes that were present in the selected studies.

Eligibility criteria

The data collection was carried out using three relevant international databases, two of them generalist (World of Science and Scopus) and the other specialised in the educational field (ERIC). We developed a set of inclusion and exclusion criteria to select the studies for review. We included: (1) peer-reviewed articles published between 2011 and 2020; (2) studies focusing on our main theme – i.e., socio-educational applications of theatre in contexts of social and educational vulnerability; (3) studies from the research areas of ‘Arts and Humanities’ and ‘Social Science’. We excluded: (1) materials that were not journal articles (e.g. letters, book chapters, conference materials); (2) studies focused on disciplines other than non-formal education and social work.

Search strategy, data extraction and quality assessment

As a consequence of the terminological plurality that is inherent to this research field, the choice of keywords and the design of the effective search strategy both posed methodological challenges. Thus, according to the recommendations for effective search established by Sunny and Angadi (2017), we made a careful selection of five words from the ERIC thesaurus (*Drama Workshops, Theatre Arts, Dramatic Play, Social Integration, Empowerment*) and two from the UNESCO thesaurus (*Disadvantaged Groups, Social Exclusion*). In the search equation, we

included the keyword ‘applied theatre’, which, on account of its emergent nature, does not appear in the thesaurus but was essential given the subject matter. To ensure accuracy in the search we used quotation marks (‘applied theatre’) and connected the terms through Boolean operators (AND/OR/NOT). Table 1 shows the search equations implemented and the number of articles obtained with each one.

| Database | Search specifications | N articles |
|-----------------|---|-------------------|
| Scopus | <p>Search equation:</p> <p>TITLE-ABS-KEY ("Drama Workshops" OR "Theatre Arts" OR "Applied Theatre" OR "Applied Theater" OR "Theatre" OR "Theater") AND TITLE-ABS-KEY ("Social Integration" OR Empowerment OR "Disadvantaged Groups" OR "Social Exclusion")</p> | 90 |
| WoS | <p>Search equation:</p> <p>(TS = (((("Drama Workshops" OR "Theatre" OR "Theatre Arts" OR "Applied Theater" OR "Applied Theatre") AND ("Social Integration" OR Empowerment OR "Disadvantaged Groups" OR "Social Exclusion"))))</p> | 98 |
| ERIC | <p>Search equation:</p> <p>((("Drama Workshops" OR "Theatre" OR "Theatre Arts" OR "Applied Theater" OR "Applied Theatre") AND ("Social Integration" OR Empowerment OR "Disadvantaged Groups" OR "Social Exclusion"))))</p> | 27 |

Table 1. Search strategy used with each database, and number of articles yielded by search.

As indicated by the flow chart in Figure 1, abstracts were reviewed and included or excluded according to the pre-determined selection criteria. Following this process, the full text of the included studies was accessed and assessed in depth to ensure their thematic suitability. This phase was carried out through a peer review process (Sarhou, 2016). The selected articles were discussed and the final decision on their inclusion in the qualitative synthesis was reached through a consensus process. Thematic synthesis was conducted with the support of the qualitative software Nvivo 12. The researchers also agreed on the main themes that were extracted from the review, providing coherence to the thematic coding of the literature.

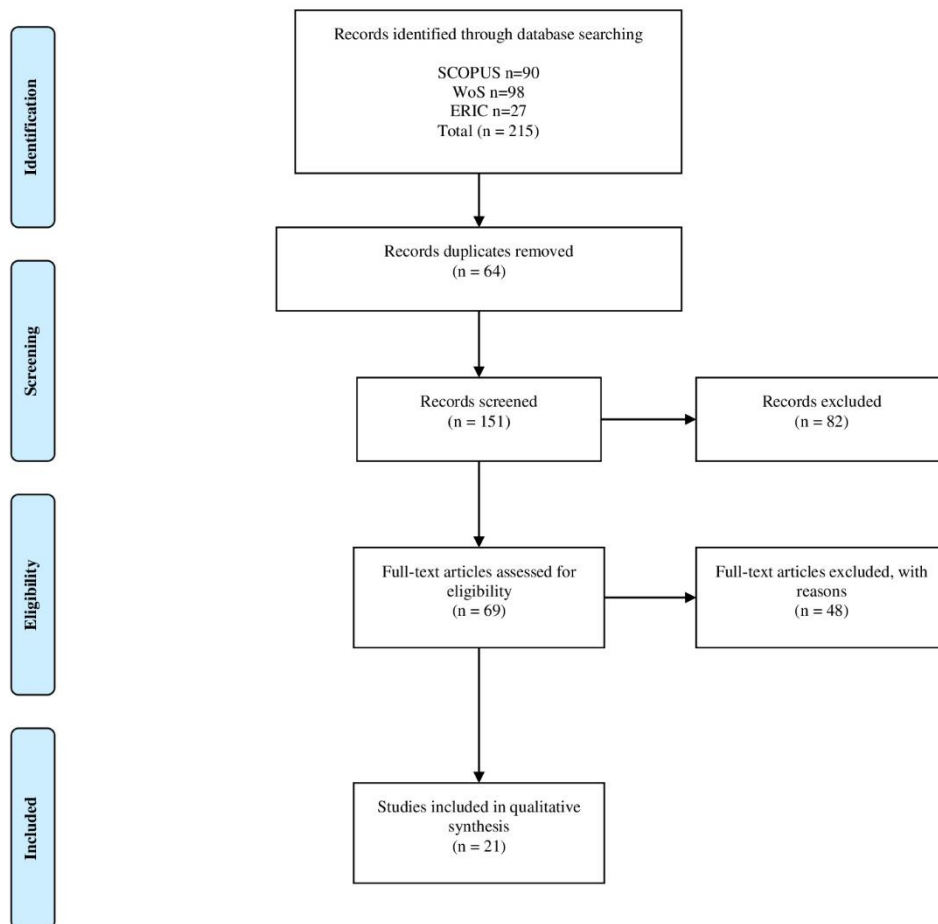


Figure 1. Flow chart summarising findings of search strategy

Findings

This section presents the findings from our qualitative synthesis. The first part describes the main characteristics of the selected studies, with a focus on the studies’ purposes, the methodologies employed, and the research contexts in which they were conducted. In the second part, we detail the outcome of the thematic analysis, describing the central themes that emerged from our scrutiny of the selected papers.

Main characteristics of the selected studies

The selected articles contained a wide variety of study purposes that focused on the use of AT in particularly vulnerable contexts (see Appendix for a summary of key characteristics). Much of the research was concerned with the educational effects of theatre on the social development of excluded communities and individuals. For this reason, they implemented strategies of an interpretive-phenomenological nature, emphasizing the discourses and narratives of the participants, with rather less emphasis on quantitative impacts. The chief attribute that the research contexts shared was the social vulnerability of the people and communities that were the focus of study. Among the articles, we found studies conducted with poor citizens of developing countries (McQuaid and Plastow 2017; Yarrow 2012), homeless people (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2019), female victims in settings where human rights had been violated (Saeed 2015), children who live and work on the street (Tsourtou, Hatzinikolaou and Chatzinikolaou 2014), and people with disabilities (Genova 2015; Goddard 2015).

Qualitative methodologies were employed in all cases, with the research making use of techniques typical of an ethnographic approach, including participant observation, in-depth interviews or discussion groups. Most of the research was based on single case studies where the educational and social possibilities of theatre were activated in different contexts. Whilst some of the articles focused on the description and analysis of the experiences and others aimed to advance theorisation of the field of AT, they all started from empirical references. In the studies we analysed, the researchers were usually part of the professional team that implemented the AT experience. This methodology merges social intervention with research and is known as "practice as research". According to Bruun (2017), this approach allows the researcher to gain the trust of the group being researched and reduces the sense of alienation and unfamiliarity. However, it is important to note that, when a person assumes the combined role of researcher and mediator, several challenges become evident, including the need to find strategies for balancing familiarity with the situation and the necessary distance required for reflective and abstract thinking. One such strategy would be to film rehearsals and performances for later analysis (Goddard 2015). Other studies made use of the subjective experiences of the research subject to enrich the research, thus adopting an autoethnographic approach. This was the case, for example, in Hunka's (2015) study, in which the author made explicit the direct connection between her past as a victim of harassment, who experienced

the healing potential of theatre, and her subsequent interest in research and action in the field of AT.

Thematic analysis

In the studies we explored, theatre was put into play and experienced in many different ways. In some of the studies, it took on an important role in scientific discussion (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2019), whilst in others it was a mediation of social and educational work (Bruun 2017), or another method of ethnographic data collection that allowed a better understanding of a certain social problem that was unrelated to artistic concerns (Genoa 2015; Tsourtou, Hatzinikolaou and Chatzinikolaou 2014). It should not be forgotten that artistic practice is, in all cases, 'applied', which intuitively leads one to think that it is used to serve something that is alien to it. However, the way in which the instrumentalisation of the arts manifests itself, and is thought of, in AT practices is a subject of particular interest in this discipline. In this sense, some authors prefer to speak of theatre 'as' development rather than theatre 'for' development (Yarrow 2012), in order to break the dichotomy between artistic and social purpose and highlight the complementarity of both instances. These approaches argue that the nature and quality of theatre practice should not be subordinated to the political or social message, and vice versa.

The question of artistic quality, and the discussion of whether or not the traditional concept of quality proper to professional theatre could be extrapolated to AT performances, were common concerns in research in the area (Bruun 2017; Sales-Oliveira et al. 2019; Thompson 2015). AT practices inhabit the boundary between the artistic and the social, and, for this reason, they can hardly compete with the professional agenda, as they are composed primarily of non-professional actors and, in many cases, participants with particular problems. This means that the pedagogical facilitation required in AT practices is very different from that applicable in professionalised environments, which makes it necessary to construct a different framework for judging the quality of productions. For this reason, some research studies proposed alternatives to the Western canonical discourse on quality which went beyond the exclusive focus on aesthetic virtuosity and values with community and social dimensions. Quality understood from a relational perspective was therefore measured in terms of its capacity to generate shared affective experiences in communities (Cohen-Cruz 2019), which challenged the dichotomies between high and low culture, and between popular arts and elite arts. In all the research we analysed, this discussion was connected to the

concepts of democratization and cultural democracy and was a transversal key. Most of the artistic strategies put into play in AT practices (documentary-theatre, forum-theatre, rainbow of desire, legislative theatre) are anchored in the Theatre of the Oppressed created by Augusto Boal (2015), which in turn, is inspired by Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed (2012). Whilst the uses of the theatre are diverse, they all combine the political, the educational and the social, as Freire (2012) points out with his concept of critical consciousness. Below, we highlight some of the most important aspects that emerged from the thematic analysis focused on the uses and effects of theatre. It should be noted that the dimensions described are interdependent in nature.

Empowerment and development of critical awareness: The selected studies highlighted the potential for AT to promote empowerment (or self-empowerment) among individuals and communities. In Wrentschur and Moser (2014), theatre was regarded as a privileged tool that could be used to improve the empowerment of young people, helping them to become involved in efforts to solve problems, adopting attitudes of self-confidence and self-assurance. In studies such as Yarrow (2012), Gallagher and Rodricks (2017) or Oliveira-Sales (2019), which focused on severely disadvantaged groups, AT proved to be a very useful methodology for developing body-centred learning that helps to transform the habits that limit our perception of what is possible. In this sense, it is evident from Abraham (2017) that theatre can be an empowering facilitator that has the potential to break with those elements that make up our habitus, weaken activism and constrict to circles of thought and action imposed from outside (Saeed 2015). Thus, McQuaid and Plastow (2017) or Kazubowski-Houston (2011) reflected on the complexities faced by silenced collectives such as women, and the possibility that theatre could promote their empowerment. These authors championed the idea of power other than 'power over', defending the need for the emergence of a 'power within'/'power with' in communities that allow for the critical awareness needed for the transformation of injustice. In relation to studies with a feminist focus, Dutta (2015) revealed that many of her participants lived the experience of theatre as a process of catharsis, which served as a tool for fighting against social injustices. Wynee (2019) applied a Foucauldian approach to understand an experience of Theatre of the Oppressed, arguing how it could be a tool for repressed voices to become heard. This was advocated by De Smet et al. (2018) in their study, where, through their theatrical intervention, they found that their refugee participants experienced the opportunity to be heard and supported.

Promotion of personal and community development: Another emerging theme was the use of theatre to strengthen individual and community development. Many people labelled as ‘abnormal’ (Foucault 2001), vulnerable or outsiders are anchored to very strict forms of control over their identity, to social conventions and cultural norms of their groups of origin. Studies such as that of Bruun (2017) argued that, in the face of this, theatre enables a person to create an ‘aesthetic distance’ from their own life. Tsourtou (2014) resonates with this perspective, with the study demonstrating that, through the construction of imaginary situations, different possibilities of behaviour and attribution of meaning can be tested. In some cases, through fiction, it could even be possible to reach the necessary conditions for revealing traumatic events in one's life that had previously been hidden (Palidofsky 2010). The fictional space thus may provide a form of security to test possibilities, imagine alternatives to ‘the real’, trying out new ways of looking at oneself that allow for the re-construction of identity (McQuaid and Plastow 2017). In this context, the body constitutes a personal research strategy as well as a necessary resource for training an actor in the theatre. It can offer an enclave to transform, deeply, the perception of one's own status, role and personal value (Yarrow 2012).

For many vulnerable people, rebuilding their social fabric and community identity is challenging (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2019). In the studies we analysed, participants of AT experiences reported how they found ‘refuges’ from a hostile living environment through contact and affective relationship with the group. In studies such as that of Brunn (2017), the daily rituals of theatre operated as a symbolic ‘home’ for people in need of such space, where relationships of solidarity emerged. Elsewhere, Milton et al. (2016) and Wrentschur and Moser (2014) explored the value of theatre in building a sense of group and human support.

The principle of inclusion and the heterogeneity of the groups was evidently a particularly valued and relevant aspect in the experiences of AT, allowing the renegotiation of relationships, affections and perceptions about oneself and others (Tsourtou 2014). Likewise, Preston (2011) pointed out the relevance of the mixture of different people to enable spaces for the clash of postures and positions. This draws attention to how dissent can be productive and necessary to convene participatory and democratic spaces, where community is built through dialogue between parties and the management of conflicts inherent in human relations (Aguar 2020). In this sense, Boal (2015) reminds that AT aims at moving certainties

rather than seeking consensus or answers; its objective is to reach not to a reassuring balance, but rather to the imbalance that leads to action.

Construction of spaces of recognition: The final subsection of our thematic analysis refers to the value of AT for breaking cultural and stereotypical patterns. As Cordero Ramos and Muñoz Bellerín (2019) found, AT provided spaces of recognition for people in vulnerable situations that allowed them to combat the sensation of invisibility they usually suffer. In this way, it can help to establish inclusive spaces through the theatre, in order to combat ignorance, stereotypes and the stigmatisation of various groups. For example, Songe-Møller and Brunvathne (2012) argued that theatre can act as a facilitator of situations that cause the breaking down of prejudices. The participants in their study experienced a process of metamorphosis by broadening their vision through contact and meeting with immigrants. Through this, their conception of this harshly disadvantaged group changed, with both groups exploring strategies to challenge the oppression they suffered. The intersection between theatre and life afforded by documentary forms of theatre can help give value to the stories of ordinary people and the ‘narration of the absent’ (Santos 2010). This could educate society in a broad sense, whilst creating affective gazes towards the other and allowing for the reinvention of alternative and counter-hegemonic stories. The studies we analysed suggested that AT processes can contribute to making the invisible visible, telling the ‘other stories’ (McQuaid and Plastow 2017, Saeed 2015). For example, certain experiences of AT were aimed at empowering and making visible the capacities of disabled people, enabling them to show precisely what they are capable of doing, by questioning ableism and using, as a starting point, the social model of disability as opposed to the medical model (Genova 2015).

Discussion

According to the literature reviewed, AT can offer potentially valuable intervention strategies for working with vulnerable groups. AT practices can open up very significant pathways towards the identity and ontological re-foundation (Proaño-Gómez 2013) that are crucial for many people and communities in situations of vulnerability, enabling a roadmap to empowerment. The transformative impact it generates is understood from a multidimensional, rhizomatic (Deleuze and Guattari 1987) and non-hierarchical perspective. The notion of change and transformation is at the very heart of AT practices (Motos and Ferrandis 2015), and in fact, some authors speak directly of ‘theatre for change’ (Landy and

Montgomery 2012, 20). Consequently, the debate on what is understood by ‘transformation’ and the hermeneutic approach to understanding the effects produced by AT experiences are the subject of highly topical and intense discussions among researchers in the field. For example, some authors (Balfour 2009; Bishop 2014) highlight the perceived powerlessness of AT to transform systemic macro-problems such as unemployment, gender inequalities, ethnic conflicts or distributive injustice. Other approaches draw attention to the limitations of a purely instrumental approach to envisaging AT practices, arguing in favour of other types of hermeneutics that vindicate the role of affect and its social and cultural repercussions (Ahmed 2014). Elsewhere, Thompson (2009) discusses the ‘end of affect’, proposing an ‘affective turn’ that allows us to understand the effects of these experiences in less utilitarian terms, questioning, for example, the ‘affects’ that emerge from the intersection between AT, embodied pedagogies and transformative education (Sales-Oliveira et al. 2019). Duncombe (2016) also proposes the neologisms of ‘æfect’ and ‘æefficacy’ to introduce the stimulation of affects in the understanding of the effects and potential efficacy of artistic practices to produce social change. Such approaches prompt the study of resonances made possible by transformative art, through its capacity to stimulate affect, generating aesthetic pleasure and emotional responses in participants.

Beyond the potential and achievements of AT experiences, specialists delve into the dilemmas and challenges inherent to this field of action and reflection (Bishop 2014; Prentki 2011), and consider the possible perverse effects that can be generated by such experiences (Wynne 2019). It is evident that Thompson (2015), McQuaid and Plastow (2017) and Chinyowa (2015) stress the need to temper optimism in stating the potential of AT and to challenge the tendency towards romanticisation that some studies engage in, questioning, in depth, the linear narratives of ‘success’, ‘empowerment’ and other similar terms. Thus, authors such as Hargrave (2010) and Haseman and Winston (2010) warn against the dangers of considering AT to be a recipe or formula that guarantees success, and instead focus on the contradictions and mismatches between the ‘good’ intention and the real effects. For example, in a study of an AT experience with Afghan women, Saeed (2015) warns of the potentially dangerous mismatch between the macro and micro transformations generated by projects. Specifically, Saeed points out that the suffering of excluded communities may increase if the advances in awareness and empowerment generated by AT projects are not accompanied by an effective transformation of oppressive social structures and undignified living conditions. This same concern can be found in studies on similar experiences with homeless people (Busby 2018; da Silva Perez 2015).

Moreover, some studies on art and social transformation (Infantino 2020; Preston 2011) point out how these practices can lead to a paradoxical effect by reinforcing stereotypes or increasing the inequalities that they aspire to combat. These positions argue that theatre in its 'pure' format continues to belong to an elite, and that AT aggravates the social inequality between those who enjoy 'art for art's sake' and those who do not enjoy this privilege and have to be content with the applied versions. According to this view, applied forms of theatre serve as instruments that can be used for various purposes and are reserved for the 'vulnerable', dangerous or needy segments of the population. These positions warn of the danger of a utilitarian approach to theatre (Infantino 2020, Snyder-Young 2011). In this sense, authors such as Ackroyd (2000) prefer to consider theatre and applied theatre as a continuum and not as two separate compartments. Jacques Rancière's (2002, 2010) more contemporary views on equality as an unavoidable starting point of emancipatory practice, rather than as an end, also connect with this critical approach (Bilbao 2017).

It should also be noted that in the research included there is a shared concern with regard to power management in projects, and the need to balance differential positions between facilitators and individuals and communities in the contexts where they work. In many projects, there are cross-cutting circumstances in which the facilitator is a person of higher socio-economic status, comes from a highly literate environment, or is even a famous artist, as in the experience analysed in Busby (2018). This can create a distance between the facilitator and the participants or even give rise to new oppressive structures that restore the inferior position of people in situations of exclusion. Preston (2011) suggests that local facilitators could be a solution to this problem, which could, in turn, lead to greater community involvement. Another recurrent discussion is the professionalization of theatre projects involving people in situations of exclusion. A professionalized framework is a factor that stimulates the motivation of the participants and can contribute to the recognition and reassignment of a social role of dignity and prestige that is necessary for stigmatized people and communities (Bruun 2017). This positive view on the inclusion of vulnerable people in the professional artistic world is discussed in other articles (Da Silva-Pérez 2015), which warn of the risk of vulnerable groups becoming parasitized by professional theatre companies for their own commercial gain.

Our analysis revealed the relatively higher proportion of research studies conducted in the northern hemisphere in countries such as Canada, the United States and the United Kingdom. This is important to acknowledge, and denotes an ethnocentric bias that privileges

specialized research from the countries of the north, meaning that research conducted in countries such as Argentina —where the study and practice of Community Theatre was pioneered — or Colombia, an international reference for collective theatre creation, are not represented. In the references cited in the papers, the presence of scientific material from these countries is also negligible (with the notable exception of Augusto Boal, of Brazilian origin). Whilst further discussion of this important point is beyond the scope of the current study, our findings nonetheless invite us to think about the visibility of what is absent and consider the possible epistemicide (Santos 2017).

Limitations

We conducted a descriptive thematic analysis of a small, heterogeneous and carefully selected set of small-scale case studies that offer interpretations and explore perceptions of the various actors involved in AT processes. However, it is important to highlight certain limitations inherent in the methodological approach used in this study. Due to the qualitative nature of the studies, the findings are not generalisable. Furthermore, the review relates only to the specific time period established for the selection of articles. This criterion was applied because we wanted to review, in detail, the published literature on AT as a strategy for social and educational intervention with socially disadvantaged groups in the last decade (2011-2020). Nevertheless, this meant that we were unable to consider previous studies and present the findings within a broader historical context. Another limitation is that most of the articles included in our review were written in English, which may be related to the ethnocentric bias discussed above and could mean that relevant works written in other languages were excluded.

Implications and future research

This study highlights the need to reconsider traditional strategies of social and educational intervention with groups in vulnerable situations. The articles we analysed demonstrate a shared interest in the ways in which AT experiences facilitate new forms of linkage between professionals in the educational, social and artistic sectors and vulnerable people. The research on AT also proposes development of the capacities to understand, critically, the actions, behaviours and attitudes that impact on one's professional practice, with the aim of improving the latter through critical pedagogical reflection (Linds and Vettraino 2012). Likewise, learning through the body - on which AT practices are based - can allow the breaking down of dichotomies between body and mind, working from holistic perspectives

(Thorburn 2020). Overall, the research suggests that AT can enable innovative pedagogical strategies to be put into play in particularly challenging contexts, which demand creative solutions to problems of great social significance. On the other hand, research also highlights the need for AT processes to be developed over a long period of time so that transformations can effectively take place. Moreover, according to some research studies, the engagement modes adopted by facilitators are regarded as critical to determining the likelihood of success in AT experiences (Yarrow 2012). These studies point out that facilitators must democratise spaces and implement strategies to help deconstruct normative beliefs that assign certain groups to culturally inferior positions, encouraging inclusive participation of all people regardless of gender, age, social class, disability or educational level.

Conclusions

Our small-scale, qualitative synthesis of selected AT literature highlights how interdisciplinarity is a defining characteristic of this field of knowledge, operating from a scientific paradigm that opposes the classical disciplinary division of modern science (Morin, 1994). It is interested in intersections, exploring the infinite possibilities derived from disciplinary cross-fertilisation and the inclusion of arts in the processes of research and action. The ‘applied theatre’ is ‘undisciplined’: it does not have an owner, nor does it want to own, exclusively, a plot of knowledge. In its journey through disciplinary interstices, AT constructs a ‘new object that belongs to no one’, as Barthes defined it when speaking of interdisciplinarity (in Clifford and Marcus 1986, 1)

This review also underscores the need to explore forms of research that reduce the distance between the subject and the object of investigation and that include the voices of those belonging to the less favoured sectors (Abraham 2017). The ‘practice as research’, commonly used for research in this area, allows for the development of empirical work that is committed to social transformation that has the potential to improve the conditions of vulnerable groups. Milton et al. (2016) point out the need for more research using theatre to empower silenced groups. This view is also shared by Songe-Moller and Brunvathne (2012) or Mills (2009), who call for more extensive training in the instruction of theatrical processes that struggle to empower individuals involved in an increasingly culturally diverse environment. Moreover, Wrentschur and Moser (2014) argue that more studies are needed to address the problems of vulnerable young people through self-empowerment and engagement with social policy issues. Finally, our synthesis of a small, carefully selected collection of AT

literature is offered as a starting point. It is recommended that further review studies of AT are conducted, in order to expand the theoretical and practical possibilities of a field that has a long practical tradition but is still emerging in scientific terms.

Funding

This research has been supported by the R+D+i Project "Nomadis: Knowledge Nomads in Emerging Pedagogical Contexts: Mapping Disruptive Practices", funded on a competitive basis by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities (code RTI2018-097144-B-I00). Support was also received from the University Teaching Staff Programme, implemented by the Ministry of Education, Culture and Sport of Spanish Government [grant number FPU16/05706 and grant number FPU16/04621].

References

- Abraham, N. 2017. "Witnessing Change: understanding Change in Participatory Theatre Practice with Vulnerable Youth in a Kids Company-Supported Primary School." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 22 (2): 233-250. doi: <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293510>
- Ackroyd, J. 2000. "Applied Theatre: Problems and possibilities." *Applied Theatre Researcher* 1 (1): 1-13. <https://www.intellectbooks.com/asset/755/atr-1.1-ackroyd.pdf>
- Aguilar, J. 2020. "Applied Theatre in Peacebuilding and Development." *Journal of Peacebuilding and Development* 15(1): 45–60. doi: <https://doi.org/10.1177/1542316619866419>
- Ahmed, S. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Allan, J. 2014. "Inclusive Education and the Arts." *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 511–523. doi:10.1080/0305764X.2014.921282
- Alvaredo, F., T. Piketty, L. Chancel, E. Saez, G. Zucman, I. Perrotini, and N. Muller. 2018. *Informe sobre la Desigualdad Global 2018*. México: Grano de Sal.
- Anderson, M., and P. O'Connor. 2013. "Applied Theatre as Research: Provoking the Possibilities." *Applied Theatre Research* 1 (2): 189-202. doi: 10.1386/atr.1.2.189_1
- Baldwin, P. 2014. *El Arte Dramático Aplicado a la Educación*. Madrid: Editorial Morata.

- Balfour, M. 2009. "The Politics of Intention: Looking for a Theatre of Little Changes. Research in Drama Education." *The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (3): 347–359. doi: 10.1080/13569780903072125
- Balme, C. 2013. *Introducción a los Estudios Teatrales*. Translated and edited by Milena Rebeca Grass Kleiner. Santiago: Frontera Sur Ediciones.
- Bauman, Z. 2006. *Confianza y Temor en la Ciudad. Vivir con Extranjeros*. Madrid: Arcadia.
- Bauman, Z. 2007. *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Madrid: Gedisa.
- Bilbao, A. 2017. Rethinking the Social Turn: The Social Function of Art as Functionless and Anti-Social. In *Rhetoric, Social Value and the Arts: But How Does it Work?* edited by C. Bonham-Carter and N. Mann, pp. 1–172. Richmond, UK: Palgrave Macmillan.
- Bishop, K. 2014. "Six Perspectives in Search of an Athical Solution: Utilising a Moral Imperative with a Multiple Ethics Paradigm to Guide Research-Based Theatre/Applied Theatre." *Research in Drama Education* 19 (1): 64–75. doi:10.1080/13569783.2013.872426
- Boal, A. 2015. *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires: Interzona Editores.
- Bruun, E. F. 2017. "Towards a New "We": Applied Theatre as Integration." *Applied Theatre Research* 5 (3): 225–238. doi: 10.1386/atr.5.3.225_1
- Busby, S. 2018. Streets, Bridges, Cul-de-Sacs, and Dreams: does Inviting Shelter Dwelling Youth to Work with Culture Industry Professionals Engender a Sense of 'Cruel Optimism'? *Research in Drama Education*, 23 (3): 355–372. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1474093>
- Castel, R. 1995. "De la Exclusión como Estado a la Vulnerabilidad como Proceso." *Archipiélago* 21: 27-36.
- Chinyowa, K. C. 2015. "Participation as 'Repressive Myth': a Case Study of the Interactive Themba Theatre Organisation in South Africa." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 20 (1): 12-23. doi: 10.1080/13569783.2014.975109

- Clifford, J., and G. Marcus. 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. San Francisco: University of California Press.
- Cohen-Cruz, J. 2019. "Notes from an Autumn Gardener: Reflections on Applied Theatre and Bridging Distance." *Applied Theatre Research* 7(1): 7–19. doi: 10.1386/atr_00002_1
- Cordero Ramos, N., and M. Muñoz Bellerin. 2019. "Social Work and Applied Theatre: Creative Experiences with a Group of Homeless People in the City of Seville." *European Journal of Social Work* 22 (3): 485–498. doi: 10.1080/13691457.2017.1366298
- Crossley, M., A. Barrett, B. J. Brown, J. Coope, and R. Raghaven. 2019. "A Systematic Review of Applied Theatre Practice in the Indian Context of Mental Health, Resilience and Wellbeing." *Applied Theatre Research* 7 (2): 211–232. doi: 10.1386/atr_00017_1
- Da Silva Perez, N. 2015. "Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version." *Performance Paradigm* 11: 32–45.
- De Smet, S., L. De Haene, C. Rousseau, and C. Stalpaert. 2018. "“Behind Every Stone awaits an Alexander’: Unravelling the Limits of Participation within Micro and Macro Dramaturgy of Participatory Refugee Theatre." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23 (2): 242–258. doi: 10.1080/13569783.2018.1438181
- Deleuze, G., and F. Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus*. London: Continuum.
- Dubatti, J. 2011. "El Teatro de Buenos Aires en el siglo XXI: Pluralismo, Canon “Imposible” y Post-neoliberalismo." *Latin American Theatre Review* 45(1): 45–73. doi: 10.1353/ltr.2011.0046
- Duncombe, S. 2016. "Does it Work?: The Effect of Activist Art." *Social Research: An International Quarterly* 83 (1): 115–134. doi: 10.1353/sor.2016.0005
- Dutta, M. 2015. "Women’s Empowerment through Social Theatre: A Case Study". *Journal of Creative Communications* 10 (1): 56–70. doi: 10.1177/0973258615569951

- Fernández-Aguayo, S., and M. Pino-Juste. 2018. "Drama Therapy and Theater as an Intervention Tool: Bibliometric Analysis of Programs based on Drama Therapy and Theater." *The Arts in Psychotherapy* 59:83-93. doi: 10.1016/j.aip.2018.04.001
- Foucault, M. 2001. *Los Anormales*. Madrid: Akal.
- Freire, P. 2012. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallagher, K., and D. J. Rodricks. 2017. "Hope Despite Hopelessness: Race, Gender, and the Pedagogies of Drama /Applied Theatre as a Relational Ethic in Neoliberal Times." *Youth Theatre Journal* 31 (2): 114–128. doi: 10.1080/08929092.2017.1370625
- Genova, A. 2015. "Barriers to Inclusive Education in Greece, Spain and Lithuania: Results from Emancipatory Disability Research" *Disability & Society* 30(7): 1042-1054. doi: 10.1080/09687599.2015.1075867
- Goddard, J. 2015. "Valuing the Place of Young People with Learning Disabilities in the Arts." *Child Care in Practice* 21(3): 238-255. doi: 10.1080/13575279.2015.1029871
- Goffman, E. 2006. *Estigma: la Identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gough, D., J. Thomas, and S. Oliver. 2012. "Clarifying Differences between Review Designs and Methods." *Systematic Reviews* 1(1): 28-39. doi: 10.1186/2046-4053-1-28.
- Hallinger, P., and J. Kovačević. 2019. "A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018." *Review of Educational Research* 89(3): 335-369. doi: 10.3102/0034654319830380
- Han, B. 2017. *La Expulsión de lo Distinto*. Herder Editorial.
- Hargrave, M. 2010. "Side Effects: An Analysis of Mind the Gap's Boo and the Reception of Theatre involving Learning Disabled Actors." *Research in Drama Education* 15 (4): 497–511. doi: 10.1080/13569783.2010.512184
- Haseman, B., and J. Winston. 2010. "Why be Interested?" Aesthetics, Applied Theatre and Drama Education." *Research in Drama Education* 15 (4): 465–475. doi: 10.1080/13569783.2010.512182

- Heard, E., A. Mutch, and L. Fitzgerald. 2020. "Using Applied Theater in Primary, Secondary, and Tertiary Prevention of Intimate Partner Violence: A Systematic Review." *Trauma, Violence, and Abuse* 21 (1): 138–156. doi: 10.1177/1524838017750157
- Hunka, E. 2015. "It Feels like Home: the Role of the Aesthetic Space in Participatory Work with Vulnerable Children." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 20 (3): 293-297. doi: 10.1080/13569783.2015.1059743
- Hunter, M. A. 2016. "Drama Education and its Necessary Disruptions." *Nj* 40 (2): 141–145. doi: 10.1080/14452294.2016.1276675
- Infantino, J. 2020. "Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes." *Cadernos de Arte e Antropologia* 9: 12–28.
- Jackson, A. 2005. "The Dialogic and the Aesthetic: Some Reflections on Theatre as a Learning Medium." *The Journal of Aesthetic Education* 39 (4): 104–118.
- Kazubowski-Houston, M. 2011. "Don't Tell Me How to-Dance!": Negotiating Collaboration, Empowerment and Politicization in the Ethnographic Theatre Project "Hope." *Anthropologica* 229-243.
- Kershaw, B., and H. Nicholson. 2011. "Introduction: Doing Methods Creatively." *Research Methods in Theatre and Performance* 2011: 1–15.
- Landy, R., and D. Montgomery. 2012. *Theatre for Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Leonard, K., T. Hafford-Letchfield, and W. Couchman. 2018. "The Impact of the Arts in Social Work Education: A Systematic Review." *Qualitative Social Work* 17 (2): 286–304. doi: 10.1177/1473325016662905
- Linds, W., and E. Vettrano. 2012. *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McAvinchey, C. 2020. *Applied Theatre: Women and the Criminal Justice System*. London: Bloomsbury.
- McLaren, P. 2019. "The Future of Critical Pedagogy." *Educational Philosophy and Theory* 52 (12): 1243–1248. doi: 10.1080/00131857.2019.1686963

- McQuaid, K., and J. Plastow. 2017. "Ethnography, Applied Theatre and Stiwanism: Creative Methods in Search of Praxis Amongst Men and Women in Jinja, Uganda." *Journal of International Development* 29 (7): 961–980. doi:10.1002/jid.3293
- Mda, Z. 1993. *When People Play People*. London: Zed Books
- Mezirow, J. 1981. "A Critical Theory of Adult Learning and Education." *Adult Education* 32 (1): 3–24. doi: 10.1177/074171368103200101
- Mills, S. 2009. "Theatre for Transformation and Empowerment: a Case Study of Jana Sanskriti Theatre of the Oppressed." *Development in Practice* 19 (4-5): 550-559. doi: 10.1080/09614520902866348
- Milton, N., A. P. Burg, M. Moraes, A. G. A. Lemos, D. G. Alves, and L. C. Leite. 2016. "Liquid Youth: From Street Kids to Theater Actors. An Account of a Reaffiliation Process." *International Journal of Communication* 10: 19-31
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff, and D. G. Altman, the PRISMA Group. 2009. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed.1000097.
- Morin, E. 1994. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. 2001. *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- Motos, T., and D. Ferrandis. 2015. *Teatro Aplicado. Teatro del Oprimido, Teatro Playback, Dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Neelands, J., and T. Goode, 1990. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. 2005. *Applied Drama: The Gift of Theatre*. UK: Palgrave Macmillan.
- Palidofsky, M. 2010. "If I Cry for You... Turning Unspoken Trauma into Song and Musical Theatre." *International Journal of Community Music* 3(1): 121–128. doi:10.1386/ijcm.3.1.121/7
- Petticrew, M. and H. Roberts. 2006. *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Oxford: Blackwell.

- Prendergast, M. and J. Saxton. 2009. *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges of Practice*. Chicago: Intellect.
- Prentki, T. 2011. "Theatre for Development Theatre as Development." *Nj* 35(1): 35–46. doi: 10.1080/14452294.2011.11649540
- Preston, S. 2011. "Back on whose Track? Reframing Ideologies of Inclusion and Misrecognition in a Participatory Theatre Project with Young People in London." *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16(2): 251-264. doi:10.1080/13569783.2011.572370
- Proaño-Gómez, L. 2013. *Teatro Comunitario. Miradas desde la Filosofía y la Política*. Buenos Aires: Biblos.
- Rancière, J. 2002. *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. 2010. *El Espectador Emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Remedi, G. 2015. *El Teatro fuera de los Teatros. Reflexiones Críticas desde el Archipiélago teatral*. Montevideo: Universidad de la República Editorial.
- Saeed, H. 2015. "Empowering Unheard Voices through 'Theatre of the Oppressed': Reflections on the Legislative Theatre Project for Women in Afghanistan—Notes from the Field." *Journal of Human Rights Practice* 7(2): 299-326. doi: 10.1093/jhuman/huu028
- Sales-Oliveira, C., A. A. Monteiro, and S. Pinto-Ferreira. 2019. "Gender Consciousness through Applied Theatre." *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 10 (1): 77–92. doi:10.3384/rela.2000-7426.OJS352
- Santos, B. de S. 2010. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Trilce.
- Santos, B. de S. 2017. "Beyond Political Imagination and Eurocentric Political Theory." *Revista Crítica de Ciencias Sociais* 114: 75–115. doi: 10.4000/rccs.6784
- Sarthou, N. F. 2016. "Key Points of Discussion in Scientific Research Evaluation: Peer Review, Bibliometrics and Relevance." *Revista De Estudios Sociales* 58: 76–86. doi:10.7440/res58.2016.06.

- Sedano-Solis, A. S. 2019. "The Applied Theatre as an Interdisciplinary Field of Research in Theatre Studies." *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología* (23):104-113. doi: <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Silva, J. E., and I. Menezes. 2016. "Art Education for Citizenship: Augusto Boal's Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment." *Journal of Social Science Education* 15(4): 40–49. doi: 10.2390/jsse-v15-i4-1507
- Snyder-Young, D. 2011. "Rehearsals for Revolution? Theatre of the Oppressed, Dominant Discourses, and Democratic Tensions." *Research in Drama Education* 16 (1): 29–45. doi:10.1080/13569783.2011.541600
- Songe-Møller, A., and K. B. Bjerkestrand. 2012. "Empowerment of Citizens in a Multicultural Society." *Journal of Intercultural Communication* 30: 1-19
- Strauss, A. and J. Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. New York: Sage Publications.
- Sunny, S. K., and M. Angadi. 2017. "Applications of Thesaurus in Digital Libraries." *DESIDOC Journal of Library & Information Technology* 37(5): 313-326 doi: 10.14429/djlit.37.5.11169
- Thompson, J. 2009. *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. London: Palgrave Macmillan.
- Thompson, J. 2015. Towards an Aesthetics of Care. *Research in Drama Education* 20 (4): 430–441. doi: 10.1080/13569783.2015.1068109
- Thorburn, M. 2020. "Embodied Experiences: Critical Insights from Dewey for Contemporary Education." *Educational Research* 62 (1): 35–45. doi:10.1080/00131881.2019.1711437
- Tsourtou, V., K. Hatzinikolaou, and C. Chatzinikolaou. 2014. "Action Research with Children and Adolescents Working on the Streets of Athens, Greece." *Development in Practice* 24 (3): 313-326. doi: 10.1080/09614524.2014.899996

United Nations. 2020a. World Social Report 2020. Inequality in a rapidly changing world. In *World Social Report 2020*. doi: 10.18356/7f5d0efc-en

United Nations 2020b. The Sustainable Development Goals Report 2020. doi: <https://doi.org/10.18356/214e6642-en>

Vieites-García, M. F. 2015. “La Investigación Teatral en una Perspectiva Educativa: Retos y Posibilidades.” *Educatio Siglo XXI* 33 (2): 11–30. doi: <https://doi.org/10.6018/j/232671>

White, G. 2015. *Applied Theatre: Aesthetics*. London: Bloomsbury.

Wrentschur, M., and M. Moser. 2014. “‘Stop: Now we are Speaking!’ A Creative and Dissident Approach of Empowering Disadvantaged Young People.” *International Social Work*, 57(4): 398-410. doi: 10.1177/0020872814526764

Wynne, L. 2019. “Empowerment and the Individualisation of Resistance: A Foucauldian Perspective on Theatre of the Oppressed.” *Critical Social Policy* 1-19. doi: 10.1177/0261018319839309

Yarrow, R. 2012. “Performing Agency: Body Learning, Forum Theatre and Interactivity as Democratic Strategy.” *Studies in South Asian Film and Media* 4 (2): 211–216. doi:10.1386/safm.4.2.211_1

Appendix. Main characteristics of the studies

| Authorship and year | Setting | Study purpose | Methods | Participants |
|----------------------------|----------------|---|---|--|
| Abraham (2017) | London | To study the impact of a participative theatre project with vulnerable young people through their own voices. | Case study of a small theatre forum through a pluralistic approach. | Students from a primary school in London's Lambeth district. |
| Bruun (2017) | Norway | To investigate the potential of the P:UNKT project of the company "Akershus Theatre" for the | Ethnography. Case Study. | Foreign asylum seekers and Norwegian citizens. |

| | | | | |
|---|-----------------------------|---|---|--|
| | | | integration of foreigners. | |
| Chinyowa (2015) | Johannesburg, South Africa | To explore how actors are involved through their participation in a theatre organisation, based on the illustrative paradigm. | Case study about Themba's methodology, a particular organization who use interactive methods during their performances. | Members of Themba Interactive Theatre Company. |
| Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín (2019) | Spain | To describe and investigate the transformative effects of the <i>Teatro de la Inclusión</i> experience with homeless people in the city of Seville. | Ethnography. Case Study. | Homeless people. |
| De Smet, De Haene, Rousseau and Stalpaert (2018) | Berlin | To discuss the positive dimensions of refugee theatre participation in a stigmatized and polarized political and social environment. | Case study through semi-structured interviews and observation of workshops, rehearsals and group meetings. | 9 refugees from Hakawati. |
| Dutta (2015) | West Bengal | To study the empowerment of rural women who suffered discrimination through their participation in a social theatre project proposed by an NGO. | Case study through face-to-face and semi-structured interviews, focus groups and participant observation. | 7 women committed to Jana Sanskriti's social theatre. |
| Gallagher and Rodricks (2017) | Toronto | To analyse how theatrical pedagogy mobilizes a theatre classroom with a strong problem due to racial issues. | Case study through micro-encounters. | Classroom with 11 students, 3 boys and 8 girls. |
| Genova (2015) | Greece, Spain and Lithuania | To explore the barriers to the real implementation of inclusive education, through the voice | Activism and theoretical research. Theatre-forum as a technique for data collection. | 58 disabled young people from Greece, Spain and Lithuania, aged 18-30 years. |

| | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|---|--|--|
| | | of people with disabilities. | | |
| Goddard (2015) | Ireland | To study the role of the teacher 'as witness' to the impact of a participatory theatre project with vulnerable young people. | Longitudinal study; Case study in Kids Company (London). Theatre-forum as a technique for data collection. | Children with learning disabilities from vulnerable areas. |
| Hunka (2015) | London | To critically question the appropriateness of community spaces where AT practices are usually carried out for work with vulnerable children with neurological trauma. | Practice as research. | Abused "vulnerable" children with neurological trauma. |
| Kazubowski-Houston (2011) | Poland | To study power struggles through the implementation and development of an ethnographic theatre project with Roma women. | Case study of an ethnographic theatre project. | A group of Roma women and local actors. |
| McQuaid and Plastow (2017) | Uganda | To critically reflect on the successes, complexities and failures of a feminist-focused AT project in Walukuba, Uganda. | Ethnography. Project implemented and researched by the authors. | Women and men of various ages and ethnicities. |
| Milton et al. (2016) | Río de Janeiro, Brazil | To analyse the use of communication strategies in vulnerable African-Brazilian adolescents who participated in a theatrical performance. | Socio-pedagogical action-research method. | A group of 20 teenagers who lived in refugee homes. |

| | | | | |
|---|----------------------------|--|---|---|
| Preston (2011) | London | To critically investigate an AT experience with vulnerable children and analyse the limitations of the experience in terms of integration and inclusion. | Ethnography. Case Study. | 9 adolescent women in London in a situation of social and economic vulnerability. |
| Saeed (2015) | Afghanistan | To investigate the empowering effects of a legislative theatre experience with Afghan women. | Ethnography (field notes and in-depth interviews). | Poor women of different ethnicities and a very wide age range. |
| Sales-Oliveira, Monteiro and Pinto-Ferreira (2019) | Portugal | To investigate the potential of applied theatre to develop gender awareness through the experience of two workshops with unemployed women. | Union research and intervention. Ethnography. | Unemployed women. |
| Songe-Møller and Brunvathne (2012) | Oslo, Norway | To explore how theatre can be an empowering tool in the face of oppression in a culturally diverse society. | Action research. | A group of future ethnic Norwegian teachers. |
| Tsourtou, Hatzinikolaou and Chatzinikolaou (2014) | Greece | To investigate the perceptions of a group of children working on the street through a “Theatre for Development” methodology. | Action research. | 34 children and 16 adolescents of various ethnic groups, working in the street. |
| Wrentschur and Moser (2014) | Austria | To explore the power of theatre to enhance youth empowerment and critical awareness of the society and politics that surround them. | Case study through participant observation, qualitative interviews and a questionnaire. | A group of 12 disadvantaged young people. |
| Wynee (2019) | New South Wales, Australia | To explore from a Foucauldian perspective the performance of a theatre group that used “Theatre of the Oppressed” | Case study through participant observation and in-depth interviews. | Young people who lived in public housing in the neighbourhood. |

| | | | | |
|----------------------|-------|--|------------------------------------|--|
| | | as a means of addressing the external barriers that weaken them as human beings. | | |
| Yarrow (2012) | India | To explore the operation of forms of embodied learning in Forum practice, with particular reference to the work of Jana Sanskriti, in India. | Ethnography. Documentary research. | ‘...mainly agricultural workers, day-labourers, housewives’ (220). |

CAPÍTULO II

Objetivos de investigación

2. Objetivos de investigación

La presente investigación parte de ciertas preguntas fundantes o movilizadoras sobre las posibilidades del teatro para la transformación de desigualdades y la inclusión social de colectivos en situación socialmente vulnerable. Nos interrogamos, pues: ¿de qué modo transforma la experiencia de participación artística la práctica de la intervención social?, ¿pueden las artes contribuir a una mejora de la calidad de la vida y la inclusión social de personas en situación socialmente vulnerable?, ¿qué potencialidades alberga el teatro aplicado para la transformación social y al tiempo qué tensiones, limitaciones, contradicciones? A raíz de estas preguntas primeras, nos planteamos nuestro propósito fundamental de investigación: estudiar la medida en que el aprendizaje del teatro y su puesta en práctica ofrecen una experiencia con valor emancipador e igualitario y con potencial para favorecer la inclusión social de grupos e individuos en situación socialmente vulnerable.

Para responder a este propósito, se plantearon una serie de estudios de caso que dieron lugar a los seis artículos de investigación expuestos en el siguiente capítulo, donde se responde a los siguientes objetivos de investigación:

- a) Describir distintas experiencias de artes escénicas, y más concretamente, de teatro aplicado, llevadas a cabo *con* y *por* grupos sociales considerados vulnerables;
- b) Analizar los discursos de las personas en situación socialmente vulnerable que participan en las experiencias estudiadas sobre sus procesos de inclusión y exclusión social;
- c) Interpretar críticamente los beneficios sociales y personales que perciben los participantes de las experiencias artístico-educativas analizadas;
- d) Investigar las limitaciones y los desafíos que presenta la praxis teatral aplicada a la hora de crear espacios igualitarios y de restitución de dignidad para colectivos vulnerables.

CAPÍTULO III

Metodología y trabajo de campo

3. Metodología y trabajo de campo

3.1. Enfoque metodológico: etnografía crítica e Investigación basada en las Artes

Dado que el propósito de esta tesis doctoral es explorar, analizar y discutir críticamente prácticas teatrales aplicadas potencialmente transformadoras en contextos diversos, el acercamiento a la realidad se ha realizado a través de varios estudios de caso de naturaleza interpretativa e interactiva (Baxter & Jack, 2008; Simons, 2011; Stake, 1995). En esta tesis, el interés residía más en los procesos que en los resultados finales, en los contextos más que en variables específicas, en los descubrimientos más que en las confirmaciones (Merriam, 2007). La investigación por estudio de caso resultaba, por ende, muy adecuada para los fines de investigación, pues “facilita la exploración de un fenómeno dentro de su contexto mediante el uso de distintas fuentes de datos” (Baxter & Jack, 2008, p. 544), y se ajusta perfectamente cuando el foco del estudio es responder a las preguntas “cómo” y “por qué” o cuando las condiciones contextuales son muy importantes para el fenómeno que se estudia; todas ellas circunstancias que concurrían en nuestro objeto de estudio. Además, en comparación a otros métodos de corte más cuantitativo, esta aproximación metodológica mediante estudio de caso posibilita examinar de forma cercana y profunda los discursos de los participantes, sus interacciones y los factores clave que condicionan su participación, algo fundamental en esta investigación.

Desde una mirada más macro, esta tesis podría enmarcarse en la contemporánea corriente de “investigación poscualitativa” (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019), un abordaje crítico hacia la tendencia neoliberal de disciplinar la investigación cualitativa mediante estándares y rúbricas, en una suerte de re-edición del canon de ese positivismo característico en la ciencia moderna tan criticado por autores como Edgar Morin (1994). Así pues, en esta tesis los casos se entienden como escenarios a explorar desde procedimientos etnográficos de naturaleza crítica, creativa y transformadora, que no restrinjan y limiten los sentidos abiertos, imprevisibles y rizomáticos que pueden desprenderse de todo proceso investigador. En este sentido asumimos un punto de vista epistemológicamente abierto adscrito a las líneas críticas de la epistemología tradicional (Facuse, 2003), trabajando desde un modelo de conocimiento inductivo superador de las clásicas fronteras disciplinares. Este enfoque se ancla, en parte, en el concepto de pensamiento complejo desarrollado por Edgar

Morin (1994). Siguiendo a este autor, es preciso esquivar el paradigma de simplificación propio de la ciencia moderna, para “trascender el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo” (Morin, 1994, p.107), apostando, como se ha señalado en otros momentos de esta tesis, por la interdisciplinariedad en su enfoque ontoepistemológico (Sancho Gil et al., 2020).

Por ello, se ha partido de una hibridez metodológica entre el enfoque de la etnografía crítica y la Investigación Basada en las Artes (IBA), pues juzgamos que ambas perspectivas son útiles y complementarias para dar respuesta a los intereses de investigación y resultan interesantes, dado que en todos nuestros estudios de caso se integran conjuntamente la dimensión artística y la crítica. Esta elección metodológica deviene de un compromiso asumido con los “procesos de emancipación y de transformación de las estructuras sociales, políticas, sociales, culturales (...) que constriñen y explotan a la humanidad” (Vargas-Jiménez, 2016, p. 5), del mantenimiento de una tensión reflexiva constante entre teoría y praxis y de la necesidad de comprender una realidad multifacética como son nuestros contextos de investigación a través de una estrategia polifónica y encarnada.

Así pues, la Investigación Basada en las Artes (IBA) fue clave en esta tesis, dado que en ella el arte ocupa un lugar central y vertebrador de toda la práctica acontecida, y por ende, un lecho de indagación y recogida de datos fundamental. La IBA se erige como un paradigma investigador superador de la polaridad clásica entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo y supone un “concepto paraguas” (Marín-Viadel & Roldán, 2019) que integra una gran multiplicidad de enfoques. La IBA, según Barone y Eisner (2012), sus teóricos pioneros y principales impulsores, puede definirse como un “intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor” (en Marín-Viadel y Roldán, 2019, p.885). En efecto, en el caso de nuestro trabajo de campo, las representaciones teatrales y las sesiones de experimentación escénica sirvieron, indudablemente, para comprender mejor el contexto de estudio y contribuyeron a alcanzar una comprensión más profunda de los efectos sociales y educativos de la experiencia. Asimismo, las artes nos permitían engendrar inductivamente dispositivos de escucha para la emergencia de las voces silenciadas de las personas en situación de vulnerabilidad social que participaban como interlocutores de la investigación.

La elección de la etnografía crítica como método en esta investigación no es tampoco banal, responde, más bien, a la necesidad de comprender una realidad multifacética a través de una estrategia polifónica y comprometida y haciendo uso de métodos típicamente etnográficos, como fue la descripción densa (Geertz, 1986). La etnografía crítica parte de una visión de una ciencia comprometida con la transformación social y de dos conceptos centrales, el activismo y la abogacía (Guba & Lincoln, 2005), según los cuales el sujeto que investiga, lejos de distanciarse de su objeto de estudio, ha de asumir un rol facilitador de procesos de emancipación y de transformación de las estructuras sociopolíticas y culturales que constriñen y explotan a la humanidad (Vargas-Jiménez, 2016).

En mi caso, por un lado, con mi tesis aspiraba a construir acciones socioeducativas y artísticas significativas y comprometidas con la justicia social; por otro, quería disputar en la arena investigadora un espacio propio para el reconocimiento del valor de las artes como forma de conocer y aproximarnos a la realidad (Eisner, 2009). Se parte aquí, por tanto, del principio de no distanciamiento con el objeto de estudio (Santos, 2003) y de la necesaria no-neutralidad del conocimiento educativo (Giroux, 2006; McLaren, 2019; McLaren & Kincheloe, 2008). Estas últimas cuestiones se plantean esenciales, pues ni siquiera los distintos escenarios de estudio en esta tesis se pretendieron “neutrales” o “no contaminados”, ya que en ellos mi implicación siempre estuvo presente de modos que excedían la simple investigación. Así, en FDC, participé como mediadora teatral y coordinadora del grupo; en el caso de las Jornadas ArtEduca, como directora del evento, en el curso de creación colectiva teatral fui la organizadora de la actividad y en taller de teatro-danza participé como alumna.

Mi indagación, por tanto, no se limitó nunca a la teoría y la recogida de datos etnográficos sino que puse el cuerpo para sentir/pensar la experiencia desde un lugar “encarnado” (Wacquant, 2006), donde la parcialidad y la implicación afectiva en la experiencia investigadora se entendieron más como fortaleza epistemológica (Esteban-Galarza, 2016) que como limitación. Asumía, casi siempre, un papel doble, como investigadora al tiempo que participante y generadora de encuentros generadores de micro-políticas, y es así como emergía el doble plano de la investigación y el activismo sociocultural y educativo, tornándome, de algún modo, una “activista reflexiva” (Denzin & Lincoln, 1994).

Desde la perspectiva epistemológica, se establecían vínculos entre la investigación y la creación de micro-políticas que, en sentido foucaultiano, abrían pequeñas brechas en la

hegemonía existente¹⁷, permitiendo encontrar el sentido social a la investigación realizada desde las instituciones universitarias. Este modo de investigar que combina la investigación y la intervención es frecuente en los estudios sobre el uso del arte aplicado a escenarios educativos y sociales; no en vano, para investigar las prácticas de teatro aplicado, la metodología más usada (Nicholson, 2005) es la “práctica como investigación” o “practice as research” (Bruun, 2017), donde la intervención social y la investigación se fusionan. Esta hibridez permite trabajar de forma conjunta e interconectada diversos objetivos, como producir nuevos conocimientos a través de técnicas investigadoras, modificar realidades concretas como resultado de prácticas innovadoras o promover el aprendizaje social y la participación de los agentes involucrados (Sales-Oliveira et al., 2019). Por ejemplo, en el caso de FDC, nuestro objetivo era estudiar los modos en que el aprendizaje del teatro y su puesta en práctica podían ofrecer una experiencia con valor emancipador e igualitario en un contexto de exclusión social. Por ello, nuestro foco no estaba en investigar *a* los participantes, sino más bien en estudiar y explorar *con* ellos las posibilidades que encontrábamos en la experiencia artística de forma colectiva, a través de un compromiso asumido con un proyecto común y el involucramiento en diversas actividades.

3.2. Fases e hitos fundamentales del trabajo de campo

El trabajo de campo desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral se extendió desde enero de 2018 a diciembre de 2020. Durante la primera fase de “vagabundeo” (Simons, 2011) por el campo participé como alumna en el curso “Teatro y ¿Discapacidad?” (15-19 de enero de 2018) de la Escuela Pública de Formación Cultural de Andalucía (Granada). También asistí y me involucré activamente en las I Jornadas de Danza y Teatro Inclusivo SuperarT (16, 17 y 18 de marzo de 2018) en Granada y en las X Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas (9, 10 y 11 de mayo de 2018) en el Teatro Valle-Inclán de Madrid¹⁸. En estos eventos participé en diversos talleres de formación artística y asistí a espectáculos y coloquios sobre artes inclusivas y educación artística, donde pude establecer mis primeros contactos con referentes nacionales e internacionales de las artes escénicas y la

¹⁷ Este enfoque foucaultiano ha sido particularmente abordado en el artículo 5 recogido en esta tesis (“Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience”)

¹⁸ Cabe destacar que más allá de esta primera fase de “vagabundeo” seguí participando en diversos eventos relacionados con las artes escénicas inclusivas en general, y con el teatro aplicado en particular, como fueron, entre otros, las XI Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas (abril de 2019 en Córdoba, España), el “XIX Encuentro Nacional de Profesores de Teatro DRAMATIZA” (agosto de 2019 en Mar del Plata, Argentina) o el “XXVIII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino” (julio de 2019 en Buenos Aires, Argentina).

inclusión social. En estos momentos iniciales, el objetivo era detectar focos de especial interés en el terreno del teatro inclusivo, potenciales estudios de caso e informantes clave. En definitiva, quería sumergirme en los debates de actualidad del área para configurar una panorámica general del campo que complementase la indagación bibliográfica que venía realizando.

Uno de los eventos más significativos de esta etapa primera fue la visita a Teatro de la Inclusión en Sevilla durante los días 14, 15 y 16 de junio de 2018. Conocer en profundidad la experiencia del Teatro de la Inclusión (TI) suponía una importante tarea en el marco de la tesis, por ello, decidí aproximarme a la misma a través dos cauces:

- a) la *revisión documental*, para lo que leí la producción científica existente sobre la experiencia en revistas especializadas, así como noticias en prensa y diarios digitales, junto a un manuscrito inédito que recoge la historia completa del grupo con el que me obsequió durante mi visita a Sevilla su mismo autor, José Luis Álvarez (Pepe), uno de los actores fundadores de TI;
- b) el *trabajo etnográfico*, realizando una entrevista en profundidad a su coordinador, Manuel Muñoz Bellerín¹⁹ (el día 14 de junio de 2018, en Sevilla), y observación participante de un ensayo del grupo, donde se me permitió realizar registros audiovisuales y fotografías.

La siguiente fase podríamos demarcarla coincidente con el curso de danza-teatro inclusivo, donde participé del 26 de junio al 7 de julio de 2018, cuya descripción y análisis se recoge en el artículo 3 del capítulo “Resultados y Discusión”. Posteriormente se inició la investigación y acción con “Fuera de la Campana” que se extendió durante un periodo total de 19 meses, ya que si bien el proyecto se inició en septiembre de 2018 y concluyó en diciembre de 2020, se produjeron dos interrupciones en su actividad presencial: la primera de cinco meses, a raíz de mi estancia de investigación en la Universidad de Buenos Aires, y la segunda de seis meses, con motivo de la pandemia de la COVID-19 (ver Figura 2).

Por su parte, el curso de Creación Colectiva Teatral (investigado en el artículo 4) tuvo lugar en marzo de 2019 y las Jornadas ArtEduca (cuyo estudio de caso se recoge en el artículo 6) se celebraron en febrero de 2020, justo antes del estallido de la pandemia de la Covid-19. En aras de aportar claridad y concreción, a continuación se adjunta una línea de tiempo con las

¹⁹ El guion empleado en esta entrevista puede consultarse en el Anexo 7.

fases por las que transitó mi trabajo de campo, los hitos fundamentales del mismo y su correspondencia con los artículos compilados en el capítulo de “Resultados y Discusión”.



Figura 2. Cronología del trabajo de campo y correspondencia con los artículos de investigación. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Fuera de la Campana: el estudio de caso central

Este apartado está dirigido a describir las circunstancias y el contexto en que se originó el taller de teatro del que nació “Fuera de la Campana”. Se ha considerado necesario incluirlo para contextualizar de forma más rica y personal los antecedentes del que es el estudio central de la tesis doctoral²⁰, algo que la exigida brevedad de los artículos de investigación no nos permitió hacer. Así, siguiendo las recomendaciones de antropólogos como Clifford Geertz (1986), confiamos en que narrar con mayor densidad de detalles el origen de esta experiencia fundamental, ayude a comprender de forma más amplia el complejo poliedro que configuran el objetivo y circunstancias contextuales de la investigación ofrecida en esta tesis.

Dado mi doble rol como investigadora y mediadora de la experiencia, en este apartado también se aludirá a los condicionamientos personales y motivaciones intrínsecas que dieron origen a la idea del taller de teatro. En todo caso, tendremos que comprender la narración que se ofrece desde la doble perspectiva de la investigación y la acción, ya que mi papel en este relato etnográfico se encuentra constantemente desdoblado, en constante flujo entre la etnógrafa que realiza trabajo de campo y la educadora social/actriz que desarrolla un proyecto de educación teatral con vocación inclusiva.

3.3.1. Antecedentes

La idea de crear un taller de teatro emergió de un encuentro fortuito, durante un paseo solitario por Granada, con un *stand* en la calle para promocionar la labor de Calor y Café, una asociación de la ciudad que trabaja con personas sin hogar. Los voluntarios me informaron sobre las actividades culturales de la asociación, y casi en un impulso, les pregunté si sería posible dinamizar un taller de teatro en el seno de la misma, ofreciéndome voluntaria para ello. La primera persona con la que compartí esta inquietud por iniciar un proyecto de estas características fue Antonio, mi mejor amigo y por aquel entonces, compañero de piso, con quien llevaba tiempo queriendo emprender una iniciativa donde se hibridase el arte y lo social. Antonio, graduado en Educación Social y Bellas Artes, trabajaba en una asociación que vinculaba ambos territorios (arte/educación social). Yo, por mi parte, ya estaba iniciando esta tesis y venía encadenando diversas negociaciones de acceso fallidas a través de la fase de “vagabundeo” donde trataba de localizar informantes clave y seleccionar posibles estudios

²⁰ En el caso de los otros estudios de caso no hemos considerado necesario incluir una descripción más allá de la que ya ofrecen sus respectivos artículos, al tratarse de experiencias más puntuales que requieren un menor esfuerzo narrativo.

de caso. Fue así como decidimos crear un pequeño proyecto de taller teatral para presentarlo a Calor y Café. Llamamos por teléfono a la asociación y contactamos con Loly, la integradora social encargada de los talleres. Planificamos una primera reunión con ella a la que asistimos los dos y donde aprovechamos para explicarle el planteamiento inicial. En este primer encuentro acordamos enviarle el proyecto escrito del taller y nuestros currícula vitae, para que pudiera consultar con el resto de personas de la asociación la conveniencia o no de comenzar el proyecto. Así pues, le hicimos llegar electrónicamente los documentos requeridos y finalmente obtuvimos el visto bueno por parte de la asociación, pero no fue viable emprender el taller de forma inmediata debido a la ausencia de espacios en la sede de la asociación, por lo que el comienzo de la actividad se dilató hasta después del verano, empezando definitivamente en septiembre de 2018.

Para nosotros, emprender un proyecto de teatro en el contexto de esta asociación nos situaba ante un reto personal y profesional ilusionante donde íbamos a tener ocasión de ensayar y desplegar todos los principios de acción que juzgábamos adecuados y necesarios para la intervención social, a través de una estrategia creativa, pues ambos éramos titulados en disciplinas artísticas. Sentíamos que la realidad nos llamaba a proponer algo y a trascender la mera crítica de-constructiva (para ser honestos, muchas veces destructiva) de un paradigma de intervención social que conocíamos desde dentro y que nos parecía obsoleto e incapaz de dar respuestas eficaces. Este enfado con lo existente nos impulsó a pergeñar una propuesta, como manifestó Antonio en una de nuestras primeras conversaciones, grabada y posteriormente transcrita: “hemos estado ya mucho tiempo criticando, en la deconstrucción, vamos a pasar a construir, a proponer algo nosotros” (12/03/18). Más adelante, Antonio tuvo que abandonar el proyecto por problemas laborales, pero su contribución fue esencial para su génesis.

Así, una larga sucesión de conversaciones, lecturas y viajes vinculados a mi tesis doctoral fueron engendrando el proyecto. Como veíamos en el anterior apartado, fueron particularmente importantes las lecturas de textos sobre Teatro de la Inclusión en la vecina ciudad de Sevilla, a las que me abismé ávidamente (en algunos momentos, de forma compartida con Antonio²¹) y a raíz de las cuales contacté con el coordinador general de la propuesta, el trabajador social, actor e investigador Manuel Muñoz Bellerín. Así fue como

²¹La lectura conjunta de estos textos nos proporcionó un interesante espacio para una temprana negociación de sentidos, significados y deseos respecto al taller. Nos preguntábamos: ¿Qué queremos?, ¿qué nos gusta y qué no de la experiencia que leemos?, ¿qué podríamos, potencialmente, transferir a nuestro contexto y qué no?

vijé a Sevilla, invitada por él, a tener una de mis primeras experiencias de trabajo de campo. En este viaje entrevisté en profundidad a Manuel, pude observar ensayos del grupo y conversar con algunos de sus participantes fundamentales. El encuentro respondió a un doble objetivo: de un lado, eminentemente investigador, y de otro, de carácter más pragmático: recoger un ejemplo de buenas prácticas en Sevilla para su posible adaptación al contexto de Granada.

A partir de este momento, Teatro de la Inclusión se convertiría en una referencia fundamental y en un apoyo constante, dando origen incluso a un estudio conjunto con su director, incluido en esta tesis (artículo 8), donde se debaten las convergencias y también los disensos en la propuesta artística de cada grupo y sus posibles resonancias político-sociales en los contextos particulares. Asimismo, Manuel viajó posteriormente a Granada en tres ocasiones para participar como formador en diversas actividades, donde también estuvieron involucrados los integrantes de FDC. Estas experiencias han sido tratadas como estudio de casos complementarios, y se corresponden con dos de las publicaciones incluidas en el capítulo de “Resultados y Discusión” (artículo 4 y 5).

Otro antecedente fundamental del taller fue mi participación como alumna en un curso de danza inclusiva celebrado en Granada en verano de 2018, donde conocí a algunas de las personas en situación de sinhogarismo que más adelante formarían parte del proyecto FDC. Esta experiencia, celebrada en el marco de la extensión del Festival de Música y Danza que se celebra anualmente en la ciudad, también tiene su particular tratamiento como estudio de caso, y dio origen al artículo 3, tal como se muestra en la Figura 2. En él se exploran algunos de los primeros interrogantes que me suscitó el escenario de la danza y el teatro inclusivo en las fases más tempranas de mi trabajo etnográfico.

Por otro lado, disponíamos de un “portero” de excepcional potencia, Juan Mata Anaya, profesor universitario y presidente de la asociación “Entrelibros”, que nos invitó a participar en una de las sesiones de “El refugio de las palabras”, un taller de lectura en voz alta que se celebra todos los miércoles en la sede de Calor y Café. En este contexto pudimos tener un primer contacto con algunas personas que participarían del taller de teatro y posteriormente integrarían “Fuera de la Campana”, convirtiéndose, a su vez y paulatinamente, en informantes clave de la tesis. La intervención de este profesor fue clave para conocer, por ejemplo, a Sara y Sebas, una pareja que no era habitualmente usuaria de la asociación pero que sí concurría semanalmente a la actividad de lectura compartida. De hecho, es posible que

estos participantes nunca se hubiesen sumado al taller de teatro sin la intercesión directa de Juan, pues podrían no haberse enterado de su misma existencia o quizá no habrían encontrado la suficiente motivación para involucrarse en ella. En este sentido, el hecho de que fuese Juan quien nos presentara incentivó el interés del grupo, al ser una persona que ya se había granjeado la confianza de muchas personas de la asociación y gozaba, por tanto, de mucha legitimidad moral en este contexto.

El papel de Loly, la trabajadora social que nos facilitó la entrada al campo y con quien Antonio y yo tuvimos la primera reunión de contacto inicial, fue también un elemento de suma importancia en la captación y motivación de los participantes. Como podía observarse en el trato cotidiano y los participantes confirmaron en las entrevistas, en aquel momento Loly llevaba trabajando más de diez años en Calor y Café y gozaba del cariño y la confianza de gran parte de los usuarios. Su labor de difusión del taller de teatro y su rol de motivación para la participación de los usuarios supuso una pieza esencial en estos momentos iniciales.

Por otro lado, cabe destacar que en un principio el taller se planteó de forma independiente a la tesis, aunque por los obvios lazos temáticos se preveía que ambas instancias pudiesen nutrirse mutuamente. Así, no fue hasta bien iniciada la actividad cuando se decidió convertir la experiencia en el referente empírico principal de la tesis doctoral. Progresivamente, el taller comenzó a emerger como un escenario ideal de investigación, en el sentido que señalan Taylor y Bogdan (1967) cuando lo definen como “aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p.36). Así pues, la decisión final de convertir el taller en el lecho de indagación fundamental (o estudio de caso central) de la tesis respondió a varios motivos:

- *Accesibilidad y pertinencia:* desde el principio se contó con el apoyo y la confianza tanto de los participantes del taller como de los profesionales de Calor y Café, que nos abrieron las puertas de la asociación y facilitaron la libre recogida de datos. La buena predisposición del grupo de participantes y la ilusión por iniciar un proceso que no se limitase a un evento puntual y anecdótico también se erigió como factor que permitía vislumbrar cierta sostenibilidad en el tiempo. Esto nos abrió la puerta a la realización de un trabajo de campo profundo y capaz de permitir la emergencia gradual del *rapport*. De hecho, como se discute en varios apartados de esta tesis, nuestro reto etnográfico no residía tanto en conseguir accesibilidad sino en sus

antípodas: gestionar la posible emergencia de una hipertrofia del *rapport*, de una “identificación excesiva con los informantes” (Taylor y Bogdan, 1986, p.61) que pudiera inhibir la distancia crítica necesaria para pensar sobre el contexto de indagación.

- *Negociaciones de acceso fallidas*: los momentos iniciales del taller coincidieron temporalmente con las labores de negociación para el comienzo de un estudio de caso que había seleccionado durante la fase de vagabundeo. En este momento inicial, a través de mi participación en varios cursos y eventos de artes comunitarias e inclusivas, había establecido relación con los responsables de una compañía de danza inclusiva que trabaja en Granada desde hace más de doce años con jóvenes bailarines con discapacidad. En este momento de la investigación, la posibilidad acceder a una experiencia tan rica como la de este grupo me hizo plantearme un desplazamiento del foco de investigación, y pensé en adentrarme en el terreno de la diversidad funcional y la danza-teatro. Para ello, mostré mis intenciones de investigar la experiencia a los responsables del grupo, que se mostraron interesados en un principio. Mantuve tres reuniones con ellos para comenzar a perfilar los términos de nuestra mutua colaboración y llegamos a elaborar conjuntamente un consentimiento informado; sin embargo, finalmente y tras varios desencuentros, no fue posible abordar el trabajo de investigación. Este proyecto truncado también contribuyó a que finalmente decidiera centrar la tesis en mi propia experiencia, ya que se presentaba, aún de modo incipiente, lo suficientemente rica para poder responder a los objetivos que me había planteado y aún hacer emerger otros.

Como hemos aludido más arriba, el taller de teatro partió de una redacción de un proyecto de intervención previo que se presentó a los responsables de la asociación Calor y Café. En él se esbozaron las líneas de acción socioeducativa y artística principales de nuestra propuesta y se apuntaron ciertos objetivos a conseguir, como puede comprobarse en el cuadro que sigue:

| OBJETIVOS GENERALES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|--|---|
| 1. Fomentar, facilitar y dar herramientas para que los participantes exploren su propia creatividad y pongan en marcha sus propios procesos de creación, a partir de los centros de interés expresados en la fase diagnóstica. | 1.1. Detectar centros de interés en los participantes y darles un uso positivo para el desarrollo del taller. 1.2. Poner en valor los elementos culturales, preferencias, gustos y aficiones de los participantes. 1.3. Enseñar los rudimentos básicos de la disciplina teatral desde una perspectiva eminentemente práctica. |
| 2. Descubrir a los participantes nuevas fuentes de placer y de ocupación del tiempo de ocio distintas a las que ya conocen. | 2.1 Lograr que los participantes vivencien el carácter lúdico, de disfrute y autorrealización que ofrecen las distintas disciplinas artísticas que se trabajan, particularmente el teatro. |
| 3. Utilizar el potencial social y educativo que ofrece el teatro y las disciplinas artísticas que se trabajen en el taller (danza, audiovisual, música) | 3.1. Fomentar la autoestima y un autoconcepto positivo en los destinatarios 3.2. Fomentar la capacidad imaginativa, crítica y de reflexión de los participantes. 3.3. Trabajar habilidades de comunicación, escucha activa y convivencia pacífica. |
| 4. Favorecer el trabajo conjunto entre todos los profesionales que trabajan en en Calor y Café | 4.1. Plantear acciones conjuntas donde se produzca una integración de la actividad desarrollada en los distintos talleres. |

Tabla 2. Objetivos del taller según la programación original.

Fuente: Elaboración propia.

Si algunos de estos propósitos iniciales bien podría decirse que finalmente se cumplieron en el taller (como puede comprobarse en los artículos ofrecidos en el apartado de “Resultados y Discusión”), este documento inicial, realmente, no sirvió siquiera como guía para el desarrollo de la acción educativo-artística, que fue generándose de forma colectiva y colaborativa con los participantes de la misma, sin servir a teleología alguna. El documento pretendió más bien mostrar nuestros planteamientos y convencer a la asociación de que el proyecto contaba con cierta dirección. Con todo, sí es cierto que en estos objetivos generales y específicos tratamos de reflejar de forma simple las principales metas que alentarían nuestro trabajo.

3.3.2. Contextualización: la asociación “Calor y Café”

Calor y Café es una asociación sin ánimo de lucro ubicada en la calle El Guerra nº 16, en el barrio de la Cruz de la ciudad de Granada. Si bien se inscribe formalmente como asociación

en 2004, la actividad solidaria comienza diez años antes, cuando un grupo de familiares y amigos se unen con el objetivo de ayudar a personas de diferentes barrios de Granada en situación de sinhogarismo o con dificultades de acceso a los servicios básicos. En la actualidad, Calor y Café tiene dos programas: uno que se desarrolla en Amakuriat, al noroeste de Kenia, y el de la ciudad de Granada. Los servicios que ofrece en Granada se dirigen fundamentalmente a personas en situación de calle y en diversas circunstancias socioeconómicas difíciles. Principalmente, consisten en un servicio de desayuno y meriendas (suministrado en la sede de la propia asociación), dos pisos de acogida, uno para mujeres y otro para hombres, y finalmente, los talleres que la asociación denomina como “solidarios”, y que son los que nos preocupan fundamentalmente aquí, por lo que nos detendremos en ellos más adelante. La asociación también cuenta con un servicio de pensiones para personas que puntualmente lo necesiten (Programa Jericó). De hecho, dos de las personas del taller de teatro hicieron uso de este servicio durante el transcurso del mismo: a Ángel y Abi²² les ofrecieron quedarse en la pensión durante algunos días de lluvias intensas en Granada.

La plantilla profesional de la asociación Calor y Café de Granada cuenta con un equipo profesional compuesto por dos trabajadoras sociales, una educadora social, una integradora social y una auxiliar administrativa. Sin embargo, la labor se sostiene gracias a la acción coordinada de un grupo de voluntarios muy numeroso, que integra a cualquier persona que de forma libre quiera colaborar, y también se nutre de la labor de estudiantes en prácticas procedentes de titulaciones como Pedagogía, Trabajo Social o Educación Social, entre otras. Según su última memoria anual de actividades (correspondiente al 2020), la asociación cuenta con 128 personas voluntarias registradas y 5172 usuarias (Calor y Café, 2020). Calor y Café también firma habitualmente convenios con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación y con la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, a través de los que reciben personas con medidas judiciales alternativas a la prisión que desempeñan labores de limpieza y mantenimiento, organización de las oficinas o preparación de desayunos y meriendas en el contexto de la asociación.

Uno de los principales ejes de intervención de la asociación es el que desarrolla el Departamento de Acción Social (en adelante, DAS), dirigido a

²² Como se explica más adelante con mayor detallar, todos los nombres de los participantes son alias.

promover la integración social de las personas en riesgo de exclusión social de Granada; el DAS, a través de su intervención atiende y potencia los factores personales, familiares, sociales e instrumentales de cada usuario/a de manera individual, incidiendo en las diferentes áreas de actuación: salud, empleo, formación, gestión, de prestaciones económicas y otro tipo de ayudas sociales, entre otras (Calor y Café, 2018).

La gran mayoría de los usuarios del DAS son varones españoles, aunque también existe un porcentaje significativo de personas procedentes de África (principalmente, magrebíes y de África subsahariana) y de migrantes procedentes de los países de Este. Uno de los datos que más sobresalen de las memorias de la asociación respecto a la caracterización del perfil de usuarios es la gran presencia de personas con enfermedad mental sin diagnosticar (1266 de una población total de 1843, según los datos de 2018). La mayor parte de usuarios son personas solteras, el 80 por ciento está en situación de desempleo y tiene muy difícil inserción laboral. Del porcentaje restante, la mitad es pensionista.

La asociación ha tenido dos sedes diferentes, la primera de ellas estaba ubicada en la calle Colegios en un local muy pequeño, hasta el punto que, como contó en una entrevista Matías, uno de los usuarios más antiguos, debían hacer dos turnos a la hora de la merienda. Actualmente, la asociación cuenta con un local amplio dividido en varias dependencias: la sala de desayunos y meriendas (la más espaciosa, que cuenta con numerosas mesas y sillas), la cocina, la lavandería, cuatro despachos para personal, la sala multiusos, el ropero y dos baños con ducha para los usuarios.

La sala multiusos es donde se celebran los talleres culturales. Es un espacio grande y rectangular, separado del salón de desayunos a través de una puerta corredera. Cuenta con una sala de informática que se abre a la izquierda de la sala y se separa de esta también a través de una puerta corredera. En febrero de 2019, por limitaciones de espacio, la asociación se vio obligada a habilitar un despacho para la trabajadora social dentro de la sala multiusos, creando una pequeña habitación provisional. Esto, como se verá posteriormente, limitó las posibilidades de desarrollo del taller de teatro, al restar intimidad a los encuentros y restringir la movilidad de los participantes y las posibilidades de poner música durante los calentamientos.

Calor y Café presta una especial atención al ámbito de la integración social de las personas usuarias, preocupándose especialmente por su involucramiento en actividades

socioculturales que las mantengan en contacto con círculos sociales no marginales. Entre otras iniciativas, la asociación realiza “talleres ocupacionales” (según su propia terminología), en horario de mañana y tarde. Los talleres varían de año en año, dependiendo de la disponibilidad de los mediadores para llevarlos a cabo y del éxito que hayan obtenido en años anteriores. Durante el año 2018, se desarrollaron talleres de pintura, canto, lectura en voz alta (“El refugio de las palabras”), búsqueda de empleo en la red, manualidades, preciosidades, cine-fórum, yoga y relajación, estampación y grabado y el de teatro contemporáneo, en el que nos centramos aquí.

El taller de lectura en voz alta “El refugio de las palabras” está coordinado por Juan Mata Anaya, como una actividad más de “Entrelibros”, una asociación que fundó él mismo junto con Andrea Villarubia hace más de diez años. “Entrelibros” trabaja en Granada con el objetivo de acercar la experiencia de la lectura a contextos de especial dificultad social, bajo una filosofía de democracia cultural. Esta experiencia de inclusión a través de la literatura fue galardonada con el premio Nacional de Fomento de la Lectura en 2019 y ha sido recientemente estudiada en una interesante tesis doctoral (Chovancova, 2018).

3.3.3. Desarrollo del taller y lógicas de trabajo

La experiencia del taller “FDC” comprendió un total de 19 meses (de junio de 2018 a diciembre de 2020), con dos interrupciones temporales de su actividad presencial, la primera de cinco meses, coincidente con mi estancia de investigación en Buenos Aires (Argentina), y la segunda de seis meses, motivada por la pandemia de la Covid-19. A continuación se ofrece una línea de tiempo donde se representan gráficamente los hitos fundamentales de la experiencia a lo largo de su duración. Posteriormente se detallarán aspectos relacionados con aquellas lógicas de funcionamiento y devenir de la experiencia que no pudieron ser desarrollados en los artículos y se compartirán algunos fragmentos del trabajo de campo relevantes para alcanzar una comprensión más global y rica de la experiencia. No obstante, se evitará redundar sobre los datos descriptivos ya expuestos en los artículos de investigación recogidos en el capítulo IV de esta tesis.



Figura 3. Línea de tiempo relativa a la actividad de FDC

Fuente: Elaboración propia

En septiembre de 2018 comencé a mediar el taller teatral junto con Antonio en la sede de Calor y Café. Nos reuníamos todos los martes durante dos horas semanales. Nuestro taller comenzaba a las diez de la mañana, una hora en que la mayoría de personas usuarias estaban terminando de tomar su desayuno y, o bien se marchaban o permanecían en la sala de desayunos conversando, leyendo (ya que esta sala estaba dotada con una pequeña biblioteca), o aprovechaban para ducharse, hacer trámites o citarse con el personal de la asociación. Para otros, era el momento que aprovechaban para participar en los talleres.

La diversidad de motivaciones para la participación en el taller de teatro fue en sus comienzos una dimensión que emergió con contundencia. Cada participante se apropiaba de manera diferencial del taller y de su contenido, cuestión que puede verse ilustrada en un registro anecdótico, cuando un participante confesaría, jocosamente: “a mí lo que no me gusta es el teatro, pero vengo porque hay gente buena” (Diario de Campo, 15 de octubre de 2018). Habitualmente, los usuarios usaban los talleres como medio de entretenimiento, para “pasar el rato” dentro del contexto de la asociación, mientras que otros mostraban mayor interés por los contenidos formativos en sí mismos, como sucedía con varios participantes que asistían al taller de pintura y al “Refugio de las Palabras”.

En el taller de teatro se dio la circunstancia de que cuatro participantes se mostraron desde el principio muy ilusionados con el curso de formación teatral. Así pues, y de forma progresiva, se sentaron las bases de un proyecto teatral donde la herramienta artística estuviera al servicio de los integrantes del grupo y sus necesidades específicas, generando un clima de libertad y de apertura a cualquier posibilidad que emergiese a lo largo del proceso de trabajo. El taller fue ganando fuerza y definición a lo largo de los primeros meses, hasta que en una de las reuniones decidimos proclamarnos un “grupo de teatro”, trascendiendo el planteamiento primero como taller formativo.

Tales decisiones se tomaron en nuestro sexto encuentro, donde sugerí a los participantes la posibilidad de enfocar mi tesis doctoral en el grupo y al mostrarse predispuestos, comenzamos a consensuar los términos en que se desarrollaría nuestra mutua colaboración. Esto se tornó un momento crucial pues fue entonces cuando decidimos transitar desde una experiencia formativa puntual a la constitución de un grupo de teatro con vistas al futuro, como quedó reflejado en la siguiente transcripción del encuentro:

- Yo lo que decía, Ángel, que para mí sería el principal objetivo, para mí también, o sea, la idea de formarnos como actores y como actrices y de montar un grupo, para mí es dignificar la tarea del actor... (Belén)
- ¿Por qué no, me pregunto yo? (Ángel)
- ¿Que por qué no, pero por qué no qué? (Amador)
- Que por qué no hacemos un grupo de teatro. (Ángel)
- Además que como somos personas diversas tenemos muchas ideas, y eso es lo bueno... (Sara)
- Exactamente. (Belén)

(Diario de Campo, 4 de diciembre de 2018)

Posteriormente, se propició una reflexión conjunta sobre la identidad del grupo que acabábamos de instituir, sobre los deseos de desarrollo del mismo a corto, medio y largo plazo. Asimismo, redactamos de forma colaborativa el documento del consentimiento informado donde se recogían los acuerdos relativos a la investigación sobre el grupo, el tratamiento ético de los datos recogidos y los términos de nuestra colaboración. También se decidió el propio nombre de la agrupación "Fuera de Campana" (FDC) y tratamos temáticas relacionadas con la distribución de poder dentro del mismo y el grado de dependencia respecto a la asociación. En este sentido, los participantes expresaron su deseo de que el taller se emancipase progresivamente del contexto de la asociación, para poder focalizar el trabajo en fines más artísticos y menos relacionados con el espíritu asistencialista que percibían en Calor y Café. Asimismo, para dar entidad jurídica al grupo se creó una asociación, que conseguiríamos formalizar legalmente algunos meses después.

Así pues, "Fuera de la campana" es el nombre con el que se quiso autobautizar el grupo de teatro, tras una larga deliberación conjunta en forma de diálogos, prácticas artísticas, dinámicas, etc., y que reproducimos aquí parcialmente desde el cuaderno de campo:

- [hablando de la campana de Gauss] Hablamos de la diversidad, y de cómo encajar en un molde" (Sebas).
- ¿Y qué es la campana de Gauss? (Luz).
- Es una representación matemática pero en dibujo, con forma de campana que toda la gente que se parece mucho o son iguales o normales o están dentro de la media están en el centro de la campana, y cuanto más estás en los bordes o te sales de la campana menos normal y menos correcto y más distinto eres (Sebas)

(Diario de Campo, 11 de diciembre de 2018)

Como refleja este fragmento, el grupo adoptó su nombre en una referencia a la fórmula estadística de la campana de Gauss que establece la distribución normal de la media. Los

participantes de FDC se consideraban “anormales”, disidentes de la norma, y decidieron reconvertir la (supuesta) carencia en su súper-poder, palabra que Ángel, uno de los miembros fundadores, usó durante una sesión para nombrar las capacidades que todas las personas tienen independientemente de su condición y progresivamente acabó por convertirse en un término habitual para nosotros. La campana, además, resonaba de forma recurrente en el imaginario colectivo del grupo como metáfora del despertar colectivo y personal que queríamos convocar a través del teatro.

Respecto al espacio, durante los primeros meses de taller pudimos hacer uso de la sala multiusos de la asociación, que era bastante espaciosa. Esta sala estaba separada de la de desayunos a través de una puerta corredera, que usuarios y voluntarios abrían y cerraban con frecuencia para coger cosas que les hacían falta, curiosear lo que sucedía durante las sesiones o participar durante un rato y luego marcharse. Esto generaba interrupciones constantes en la dinámica de trabajo, algo que en ocasiones rompía las condiciones de extra cotidianidad e intimidad que requerían ciertos ejercicios, pero al mismo tiempo permitía abrir el taller a la participación de cualquier potencial interesado. Sin embargo, a lo largo de los meses el espacio comenzó a ser un problema pues la asociación se vio obligada a ubicar dentro de esta sala el despacho de una trabajadora social. A partir de entonces, las condiciones de intimidad eran aún menores y el espacio se hizo más exiguo porque instalaron una mesa de centro que nos impedía desarrollar los ejercicios físicos. Además, no podíamos poner música para no perturbar las reuniones de la trabajadora social con los usuarios.

Fue en este momento cuando decidimos trasladar los ensayos a la sala de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Granada, que se presentaba idónea, a la que yo tenía acceso al ser personal de la misma. Este traslado de FDC al nuevo espacio fue clave para el crecimiento artístico del proyecto, pues nos permitió disfrutar de los ensayos en unas condiciones de intimidad y concentración que hasta el momento no habíamos tenido. Asimismo, tuvo una importante resonancia simbólica, pues transitamos de un escenario habitual para ellos (la asociación, donde muchos participantes iban a desayunar, merendar, participar en otros talleres o reunirse con psicólogos, abogados, trabajadores sociales, etc.), a un espacio atravesado por un estatus distinto.

También tuvo consecuencias de carácter práctico. Provocó, por ejemplo, que quienes presentaban un compromiso menos intenso o una participación más intermitente con el proyecto dejasen de asistir cuando comenzamos a celebrar los ensayos en la Facultad. En

este sentido, para no perder la valiosa participación de algunas personas que no estaban lo suficientemente comprometidas como para trasladarse a la Facultad pero sí manifestaban interés en participar de la experiencia, decidimos duplicar las sesiones de encuentro semanal, manteniendo una de ellas en la sede de la asociación. Tras varias semanas probando esta opción, finalmente decidimos trasladar de forma definitiva los ensayos a la Facultad, ya que para muchas personas asistir dos veces a la semana no era posible.

Respecto a la mediación de las sesiones, si bien el enfoque era participativo yo asumí plenamente las funciones de liderazgo a la hora de realizar el diseño y mediación de las sesiones. No obstante, durante los cinco primeros meses de actividad del grupo contamos con el apoyo de Antonio Martínez, con quien (como ha sido recientemente narrado en los antecedentes) había pergeñado la idea original del taller. Sin embargo, Antonio se vio obligado a dejar FDC por cuestiones laborales a los cinco meses. Posteriormente se uniría al grupo Miguel Ángel, un excompañero de Arte Dramático y graduado en Trabajo Social que participó durante otros cinco meses, hasta que como le sucedió a Antonio, se vio obligado a abandonarlo por motivos laborales.

En lo relativo a las lógicas de funcionamiento, en sus inicios la actividad se ofertó como “Taller de Teatro Contemporáneo”, pues partimos de la búsqueda de un lenguaje escénico contemporáneo frente a concepciones teatrales más convencionales. Los ejercicios propuestos eran tomados del teatro físico de Jerzy Grotowski, Eugenio Barba o Jacques Lecoq, en combinación con dinámicas del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, de naturaleza más explícitamente política. Estos métodos creativos se alejan de aquellas formas teatrales de corte psicologista que enfatizan lo verbal y discursivo, como sucede con el clásico método stanislavskiano, que impele al actor a ahondar en su pasado vivencial para llegar a la emoción del personaje, a través de la conocida técnica de la memoria emotiva (como se revisó en el marco teórico). Los ejercicios desarrollados durante las sesiones, pues, partían desde una lógica de juego y experimentación corporal que permitían, en ocasiones, una entrada inmediata a estados perceptivos y energéticos extra-cotidianos.

A lo largo de los primeros meses de taller también experimentamos con diversas metodologías creativas que rebasaron lo teatral, incluyendo ejercicios de dibujo y collage (principalmente, durante el tiempo que Antonio participó como mediador del mismo). Se pretendía un trabajo estético que amplificase y potenciase las capacidades artísticas de los participantes. Esta experimentación con métodos de creación contemporánea nos permitía

construir personajes a partir del rico, vasto y heterogéneo universo humano que configuraban los participantes del taller. Asimismo, los ejercicios eran de carácter coral, se enraizaban en el poder del grupo y no en el talento individual, lo que despojaba al participante de la presión habitual por no hacer el ridículo o memorizar textos, lo que constituía un problema para muchos de los actores, que no estaban acostumbrados a esa clase de ejercicio memorístico. Desde el principio perseguimos una concepción participativa del hecho teatral, sin embargo, no sería hasta la realización del curso de Creación Colectiva Teatral cuando profundizamos en los métodos colectivos que nos permitirían crear el espectáculo “El Funeral de la Campana”.

Podemos destacar algunos acontecimientos de especial relevancia en el devenir de FDC. El primero de ellos fue el curso de Creación Colectiva Teatral, celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR en mayo de 2019, que convocamos para auto-formarnos como grupo en esta metodología y para difundirla en el contexto académico²³. El curso duró dos días y fue impartido por Manuel Muñoz Bellerín, con quien establecimos un primer contacto grupal, y fue una experiencia abierta a la comunidad universitaria y no universitaria, en la que participaron 17 personas, cuatro de las cuales fueron miembros de FDC. Por su riqueza etnográfica y por devenir experiencia con peso específico dentro del contexto general del trabajo de campo, este curso fue tratado como estudio de caso independiente en el capítulo IV de esta tesis (artículo 4).

Como se explora ahí en detalle, esta experiencia permitió que a FDC se incorporasen miembros nuevos procedentes de entornos distintos a Calor y Café, generándose un punto de inflexión en la evolución del proyecto al romperse la tendencia endogámica del grupo, que hasta la fecha estaba muy circunscrito a la asociación y su entorno (voluntarios, trabajadores y usuarios). De esta forma, las nuevas incorporaciones aumentaron la heterogeneidad de FDC y potenciaron sus posibilidades de trabajo en un momento en que las complejas circunstancias vitales de los participantes venían haciendo mella en el proceso de trabajo. Así, a raíz del curso se integraron dos miembros nuevos, de los cuales uno siguió participando como actor hasta el final de la experiencia. La otra mujer dejaría FDC pocas

²³ En los siguientes enlaces pueden encontrarse algunos videos mostrando momentos del proceso de trabajo desarrollado (https://youtu.be/NcS98M_zrwc, https://youtu.be/9Bu5QJd_mxgy) y de las muestras finales del curso (<https://youtu.be/NsLicjDv7P8>; <https://youtu.be/2Y5Nkvbh3nc>)

sesiones después de incorporarse, a raíz de una desavenencia con uno de los miembros fundadores.

Otro evento significativo para el grupo sería la primera representación con público, celebrada también en mayo de 2019, donde estrenamos nuestra obra “El Funeral de la Campana”²⁴. Tras el debut, mantuvimos varias reuniones de evaluación del trabajo realizado, interrumpiéndose posteriormente la actividad teatral del grupo durante cinco meses (de junio a noviembre) a raíz de mi estancia en el extranjero. No obstante, durante este tiempo, cinco de los participantes siguieron reuniéndose presencialmente para intercambiar ideas y propuestas, y yo seguí manteniendo contacto con ellos a través de WhatsApp. A partir de noviembre de 2020 volvimos a retomar las sesiones formativas semanales, con la incorporación de tres miembros nuevos que entraron al grupo a través de la asociación (una voluntaria y dos personas usuarias de la asociación).

El siguiente evento importante fueron las I Jornadas de Artes Escénicas, Educación y Transformación Social²⁵ celebradas en febrero de 2020 en la misma Facultad, evento donde FDC repitió su creación artística “El Funeral de la Campana”²⁶, esta vez, ante los asistentes a las Jornadas (un grupo numeroso de profesionales del arte inclusivo, de estudiantes y profesores). Estas sinergias con la universidad fueron particularmente significativas para FDC pues permitieron dar visibilidad y reconocimiento al trabajo realizado en el grupo.

Finalmente, tras esta experiencia llegó la pandemia de la Covid-19, lo que originó una larga interrupción de la actividad de FDC, que era eminentemente presencial²⁷. No fue posible sostener los encuentros a través de canales virtuales pues una parte de los participantes estaba en situación de sinhogarismo (Ángel, uno de ellos, pasaría la parte más restrictiva del confinamiento en el Palacio de los Deportes, el espacio habilitado por el Ayuntamiento en

²⁴ Para acceder al video de la primera representación del espectáculo “El Funeral de la Campana” puede consultarse: <https://youtu.be/oUUKXCXozTc>

²⁵ Para acceder a más información de estas Jornadas puede consultarse su programación en este enlace (<http://bit.ly/2uynmFK>). Asimismo, en el artículo 5 del capítulo IV de la tesis se recoge una descripción detallada de la experiencia.

²⁶ En el capítulo IV se recoge un estudio sobre “El funeral de la campana” como producto dramático y se debaten las repercusiones en el público y elenco de las dos representaciones (artículo 7).

²⁷ En esta fase final del proyecto, conseguí una financiación de 700 euros destinada a FDC procedente de una convocatoria de proyectos de investigación del Vicerrectorado de Inclusión Social de la Universidad de Granada. En un principio este dinero se pensó como fondo económico para FDC, pero dadas las dificultades y la situación económica extremadamente difícil de los participantes después de la pandemia decidimos dividir este dinero entre los miembros, a modo de retribución simbólica por el trabajo artístico desarrollado.

Granada para las personas sin hogar). Otros no contaban con los medios tecnológicos o con las habilidades digitales necesarias para dar el salto a una virtualización de las sesiones, de modo que la única vía para seguir manteniendo el contacto fue a través del grupo de WhatsApp creado en los inicios del proyecto. Meses más tarde los confinamientos seguían en la ciudad de forma intermitente, lo que hizo que pudiéramos retomar el contacto presencial, pero las circunstancias seguían siendo muy dificultosas. Como ya preveíamos que la actividad teatral del grupo en condiciones de presencialidad iba a ser difícil, tratamos de reflotar el proyecto reenfoicándolo hacia una actividad de teatro radiofónico. Así pues, celebramos varias sesiones presenciales en la Facultad para armar un guion participativo de lo que pensamos que podría ser un nuevo proyecto. Sin embargo, las constantes interrupciones de los confinamientos perimetrales, los problemas de salud de muchos miembros que dejaron de asistir o lo hacían de forma cada vez más intermitente, unido a las desavenencias entre los miembros de FDC y al hecho de que yo misma me fui de nuevo de estancia de investigación resultarían en una disolución final del proyecto.

3.3.4. Los “fueracampaneros”

Tomando como base las entrevistas realizadas y mi propia observación participante, en este apartado se ofrece una semblanza de las personas que integraron FDC. Se resumirán algunos datos biográficos que permitan comprender sus circunstancias sociales y personales y se describirá su vinculación con la asociación “Calor y Café” y con el taller de teatro en particular. Si bien no forma parte del objeto de estudio ni del enfoque metodológico realizar una investigación biográfica profunda, sí consideramos que las circunstancias de vulnerabilidad social y las trayectorias de exclusión social que transitan la mayoría de los interlocutores de la tesis determinan de modo decisivo sus percepciones sobre su experiencia de participación artística. Por ello se ha decidido abordarlas de forma más detallada y específica para evitar esconder a los participantes de FDC bajo el casillero de “vulnerables” y contribuir a singularizar las interpretaciones que se ofrecen en los artículos y por ende, a una mejor comprensión de los resultados de la investigación.

Como se comprobará, dependiendo de cada persona, el nivel de riqueza de detalles autobiográficos y la precisión del relato varía notablemente. En algunos casos, la reconstrucción de cada relato se torna compleja por la imprecisión y el carácter fragmentario

de las narraciones, en otros, por la reconstrucción fabulada de la propia vida²⁸. Muchos de los miembros de FDC han atravesado episodios vitales de extrema dureza que conllevan identidades dañadas y problemas de salud mental que condicionan la “narración del yo” recogida en las entrevistas en profundidad. En términos generales²⁹, se ha optado por respetar la información que cada uno decidió ofrecer al considerar que la propia selección de circunstancias biográficas que realiza el interlocutor explica *per se* circunstancias importantes de la persona, ofreciendo una semblanza de cómo se auto-percibe la persona.

Participantes

Aurelio (60)³⁰ frecuenta la asociación Calor y Café desde hace 15 años, al igual que Matías, su hermano. Tiene discapacidad intelectual. Acostumbra a pasar todas las mañanas y tardes en la asociación y asiste con regularidad a los talleres que se organizan. El resto de tiempo lo

²⁸ Leonor Arfuch, experta en investigación biográfica, define las “narrativas del yo” como construcciones discursivas a través de las cuales los individuos experimentan su identidad. Según la socióloga, el pensamiento biográfico puede comprenderse como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, representando un auténtico “laboratorio de identidad” (Arfuch, 2007, p.244). En “Estigma” (2006), Erwin Goffman introduce el concepto de identidad social virtual para referirse al “deber ser” que imputa una sociedad al individuo, algo parecido a un ideal con respecto al cual el sujeto se mide y auto-evalúa. En el caso de individuos estigmatizados, esta identidad virtual suele colisionar con la trayectoria real del individuo, aquello que el sociólogo denomina como “identidad social real”. Estas consideraciones son relevantes para el caso que nos ocupa, pues de distintos modos y por diferentes motivos, casi todos los participantes de FDC son individuos que cargan con un “estigma” particular. En mi trabajo de campo, me encontré una dificultad que me impidió a ahondar sobre la investigación biográfico-narrativa y sus complejidades. Fue el caso de Luz, una de las participantes centrales de la experiencia, una mujer sin hogar de 47 años que, preguntada por su vida, narró que había estudiado varias carreras y había sido cooperante internacional durante largos años, junto con otras informaciones que no casaban con mi percepción de ella hasta la fecha. También fabuló sobre algunos momentos donde yo estaba presente, algo que me permitió comprobar que, efectivamente, “mentía”. Al principio me vi totalmente incapaz de gestionar el material recogido en esa entrevista. No obstante, la dificultad de tratar estos datos se convirtió en oportunidad para ahondar sobre las narrativas del yo y sus complejidades, algo que me permitió entender mejor a Luz y su narrativa. Esta mujer, concedora de su identidad social virtual, de los modos de desarrollo de una vida socialmente legítima y deseable (muy distante de su identidad social real), ensayaba distintas formas en que podría haber transcurrido su vida, en ese “laboratorio de identidad” que le ofrecía la entrevista. A través de una reconstrucción fabulada de su vida, trataba de resolver el conflicto inconciliable entre la identidad social virtual y la real, seleccionando para mí posibles líneas argumentativas auto-absolutorias, que ensalzaban su pasado, y tapando otras partes de su trayectoria que, probablemente, vivía como vergonzantes. Para Luz, narrarse le permitía refundarse en relación a las exigencias de la identidad social virtual, proyectando ante mí, su entrevistadora, una imagen de sí misma redimida.

²⁹ Excepto en el caso de Luz, pues consideramos que las posibles fabulaciones sobre su trayectoria biográfica nada aportan a los fines de investigación.

³⁰ Como se explica en el apartado metodológico de los artículos, todos los nombres ofrecidos son pseudónimos que fueron consensuados con cada participante y las edades que se ofrecen corresponden al momento de recogida de datos. No obstante, en el artículo “Theatre has made me look people in the eye” (nº 6) encontraremos otra codificación de los relatos de los participantes, algo que dependió de las recomendaciones del editor. Así, en este artículo el código “R.N.” corresponde a Matías (50), “A.C.” a Luz (47), “M.M” a Ángel (52), “G.B” a Sebas (58), y “A.A” Sara (39). En este artículo también aparecen fragmentos de las entrevistas con Antonio y Miguel Ángel, codificadas como “Instructor 1” para el caso de Antonio e “Instructor 2” para el de Miguel Ángel. No obstante, para la tesis se ha preferido usar sus nombres reales pues contamos con la autorización expresa de ambos.

pasa en un centro comercial cercano, rodeado de un grupo de personas de la tercera edad a quienes se refiere cariñosamente como “los niños”. En el momento de la entrevista, vivía con su hermano en el barrio de Almanjáyar, en un piso protegido. Aurelio asiste con regularidad a los talleres culturales de Calor y Café y participa en la mayoría de las salidas culturales que organiza la asociación. Participó del taller de teatro de forma activa durante la primera fase del mismo, cuando aún realizábamos las sesiones en la sede de la asociación, pero cuando los ensayos se trasladaron a la Universidad de forma definitiva se desvinculó del proyecto.

Matías (49) es el hermano de Aurelio. Manifiesta que se enteró de la existencia de la asociación “Calor y Café” por el boca a boca, en los comedores sociales a los que asiste desde hace largos años con regularidad. Hasta el año 2015, Matías se dedicaba al negocio de la chatarra y alternaba viviendas precarias con la calle, luchando a su vez con una adicción al alcohol. Actualmente manifiesta vivir de una subvención otorgada por el gobierno por su edad y por tener discapacidad motora e intelectual. Matías participa de forma más o menos intermitente en los talleres culturales de la asociación y asiste a muchas de las salidas culturales que se organizan, sin embargo su problema de adicción al alcohol, unido a otras problemáticas relacionadas con su situación de exclusión, generan que pase largas temporadas desconectado. Matías manifestaba mucho interés por involucrarse en el taller de teatro, pues había participado previamente en dos ediciones del curso de danza inclusiva organizado en el contexto del festival de Música y Danza de Granada. Al principio asistía con regularidad a todas las sesiones formativas, incluso cuando trasladamos la actividad del grupo a la universidad. Sin embargo, su situación vital se complicó durante el devenir del taller y su participación se volvió intermitente, hasta que finalmente decidió no participar en la muestra con el público. No obstante, siguió asistiendo a las sesiones de vez en cuando.

Abi (24) nació en Senegal y migró a España en 2011. Desde entonces, recorrió varias localidades españolas trabajando sin contrato en la agricultura, principalmente, en la naranja y la fresa, por unos tres euros la hora. Comenta no haber tenido mucha suerte con los jefes que ha tenido, en su mayoría explotadores: “en los campos ahí hay muchos jefes que explotan a la gente, sabe o no. Sin contrato, sin seguridad social, sin nada”. Abi pertenece a la rama más ortodoxa de la religión sufí bayfal y es por ello que no consume tabaco, cannabis ni alcohol. Tiene un círculo social muy nutrido, compuesto por personas de Senegal y de España, amigos a quienes afirma amar y por quienes se siente aceptado. Abi se mantiene económicamente gracias a los ahorros que consiguió de un trabajo en la oliva y en Granada

dice no encontrar trabajo, cuestión que le angustia y preocupa. En Granada lleva dos años viviendo, con alguna interrupción. Manifiesta tener muchos problemas para encontrar un lugar digno para vivir, ya que nadie quiere alquilarle al no tener apenas recursos y ser inmigrante ilegal. En el momento en que celebramos la entrevista, Abi aún no sabe exactamente dónde irá, aunque dice tener opciones. Ha estado viviendo en algunos hostales que le pagaba la asociación, donde podía permanecer un máximo de tres semanas, también en casa de amigos y en las cuevas okupadas del San Miguel Alto junto con otros migrantes de Senegal. Abi conoce la asociación al poco de llegar a Granada (en el momento de la entrevista, hace dos años), mientras se aloja en el albergue social del distrito del Realejo. Allí conoce a otro migrante senegalés que lo invita a ir a la asociación donde le ofrecen un alojamiento temporal para unas semanas. Poco a poco comienza a integrarse en la asociación y participar de los talleres y las salidas culturales. Mantiene una relación muy estrecha con Matías, que le tendió la mano en un momento donde se sentía perdido y distinto por ser de piel negra, cuando se sembraron las primeras bromas y complicidades que derivaron en una amistad marcada por el sentido del humor como estrategia para el establecimiento del lazo afectivo. Abi dice que con el tiempo ha encontrado una familia en Calor y Café, un lugar al que siempre puede volver y donde lo reclaman cuando lleva tiempo sin aparecer.

A través de su participación en tres ediciones del curso de Escena Inclusiva del Festival de Extensión de Música y Danza de Granada, Abi consiguió que lo contrataran en la compañía de danza inclusiva madrileña que organizaba el curso. Actualmente reside Madrid y ha conseguido regularizar su situación legal y económica gracias a esta contratación. Abi participó muy intensamente en las sesiones formativas del taller de teatro y también actuó en la primera muestra con público del grupo. Progresivamente, su participación se hizo más fluctuante por su mudanza a Madrid, pero siguió asistiendo de forma puntual algunas sesiones hasta la disolución final del proyecto.

Amador (65) proviene de un pueblo pequeño de Valladolid pero vive en Granada desde hace años. Ha trabajado como repartidor en Correos durante gran parte de su vida y actualmente está jubilado. Es practicante de la religión budista y de diversas disciplinas de trabajo corporal, principalmente, el yoga. Es voluntario de la asociación desde hace dos años. Decidió unirse al taller porque asistió como espectador de la muestra de Escena Inclusiva en el teatro Alhambra, a raíz de la cual decidió involucrarse cuando fue invitado a participar del taller de teatro. Amador estuvo muy implicado en el grupo hasta poco antes de la primera muestra

con público, momento en que decidió desvincularse, argumentando falta de tiempo y necesidad de hacer otras cosas.

Ángel (52) es oriundo de “La Campana”, un pequeño pueblo de Sevilla. Se crió en un entorno rural de fuerte impronta comunitaria, que recuerda con cariño y cierta nostalgia. Destaca con ahínco la belleza del lugar y el hecho de haber crecido en un lugar pequeño donde existía mucha ayuda mutua entre vecinos. Con 22 años contrae matrimonio con una mujer y tienen tres hijos. Al poco tiempo de casados, su mujer sufre una lesión en la cabeza. Ángel recuerda el episodio con amargura y sin ofrecer muchos detalles, limitándose a contar que el accidente le provocó una serie de secuelas psíquicas y psicológicas que condujeron a su mujer a una depresión y a él, a una circunstancia vital complicada, al tenerse que ocupar en solitario y sin apoyos de la crianza de sus hijos. Ángel se dedicó a la agricultura para poder sacar adelante la economía familiar, y cuando sus hijos crecieron, decide responder a ciertas inquietudes personales desatendidas hacia el momento y emprende un viaje de peregrinaje por toda España, buscando comunidades agrícolas y emprendimientos comunitarios. De esta época recuerda el gusto por la improvisación y la sensación de libertad, y manifiesta cómo su intención en aquel momento era ampliar horizontes vitales, para también responder a inquietudes intelectuales y poder estudiar ciertos temas, entre los que destaca la teosofía. Vive este momento vital “de peregrinaje”, donde aún se siente, como un momento de metamorfosis personal y vital: “de aquella persona que salió queda ya muy poco”. En uno de sus vaivenes arribó a Granada, donde lleva dos años viviendo en la calle. Señala que no estaba acostumbrado a vivir en una ciudad y que no conocía “la vida en la calle” pues siempre se había inclinado hacia el mundo rural. Afirmo que vivir en la calle es una decisión, no una obligación, que es una vida buscada. Ángel admite que echa de menos la naturaleza, vive la ciudad como un lugar frío, inhóspito, de incomunicación y de prisas “sin sentido” y es por ello que prefiere los parques para descansar por las noches, pues lo reconectan con los lugares donde creció y vivió su infancia y gran parte de su vida. Ángel no suele ir a albergues a descansar pues afirma tener gran resistencia a las inclemencias del tiempo por sus precedentes biográficos: “Físicamente, estoy acostumbrado a todo. Crecí en el campo, entonces ni me da miedo el frío ni me da miedo la calor, es una forma de hablar. Sí, mi cuerpo está curtido en lo duro. Entonces para mí no me pesa, al contrario. No lo veo una carga.” Se toma su estancia en la calle como un periodo de aprendizaje y aproximación a las vidas de los demás y como una oportunidad para ayudar a los demás. Cuando llegó a Granada, conoció Calor y Café a través de un compañero de la calle, que le habló del lugar. Afirmo que va a la asociación a desayunar y que asiste al taller de pintura, al de lectura y más recientemente, al de teatro.

Ángel se describe a sí mismo como una persona de espíritu racional, tendente a cuestionarse todo y a indagar siempre en los porqués. Ángel pasó el confinamiento obligatorio emergido de la pandemia de la Covid 19 en el palacio de los Deportes de Granada, lugar que el Ayuntamiento habilitó para acoger a las personas en situación de calle de la ciudad. A raíz de esta experiencia, que vivió de forma traumática, decidió buscar una alternativa de vivienda más estable a los albergues o a la propia calle. En el taller de teatro, participó de forma muy activa de principio a fin. Actuó en las dos muestras con público y ocupó el cargo de presidente de la asociación que se creó.

Luz (47) es una mujer granadina criada en un pueblo de los montes orientales de Granada, hija de una familia humilde. Su padre se dedicaba a la agricultura y su madre era ama de casa. Luz explica que hace unos años la falta de trabajo la llevó a no poder pagar el alquiler, situación que culminó con un desahucio que la dejó en situación de calle. Fue en este momento cuando recurrió a los servicios de Calor y Café. Luz prefiere no dar detalles de los motivos exactos de su situación, explicando cómo “cada persona tiene sus motivos y sus circunstancias por las que se ve en la calle. Tú ahora imagínate que ahora tú por h o por b no puedes pagarte el alquiler, ¿dónde te ves? Ahora yo tengo que pensar que tú te ves sin... sin en la calle porque te has gastado el dinero en beber, en drogas y en cualquier cosa (...) Son cosas que no, que no va uno, no, nombrándolo”. En el momento de la entrevista, Luz vivía en una casa prestada en el barrio de Almanjáyar junto a una amiga. A raíz de la pandemia su situación se precarizó y volvió a encontrarse en situación de calle. Luz participa en varios talleres culturales que organiza Calor y Café y suele asistir a la mayoría de talleres culturales. También participó en dos ediciones del curso de danza inclusiva, y manifestó mucho interés desde el principio por involucrarse en el taller de teatro, donde participó de manera activa de principio a fin. Formó parte del elenco de las dos muestras con público y ocupó el cargo de secretaria de la asociación FDC.

Sara (39) nació en un pueblo pequeño a escasos kilómetros de Vitoria, donde pasaría la mayor parte de su vida. Tuvo una infancia difícil porque nació sietemesina y a raíz de esto tuvo problemas de psicomotricidad y de visión, estando casi ciega durante los dos primeros años de vida, circunstancia que la aisló socialmente de su grupo de iguales. A los cuatro años recuperó la visión de un ojo, pero por su discapacidad en el colegio fue víctima de acoso escolar y dice seguir sufriendo las consecuencias psicológicas de esta infancia difícil en la actualidad. Sara empezó la carrera de Trabajo Social en Vitoria, pero no llegó a acabarla porque, según su relato, no era lo suficientemente madura en aquel momento. Después

comenzó a trabajar cuidando niños y en pequeños trabajos que le iban saliendo en su pueblo. Al tiempo, decidió estudiar el ciclo formativo de dos años de auxiliar de enfermería y comenzó a trabajar de ello. Sara destaca que nunca le gustaron los trabajos en su pueblo, que era un lugar donde ella, por sus problemas de salud (principalmente por la visión), tenía serias dificultades para encontrar un trabajo que le satisficiera y que pudiese desempeñar, ya que la fuente principal de ocupación era la industria.

Sara es pareja de Sebas desde hace diez años (en el momento de la entrevista), a quien conoció por internet a través de un chat de juegos de rol. Estuvieron largo tiempo manteniendo contacto diario sin conocerse personalmente, a causa de la distancia geográfica que los separaba: él residía en Granada y ella en Vitoria. No fue hasta cinco años más tarde que decidieron encontrarse en Madrid. En ese momento, Sara trabajaba en su pueblo de auxiliar de enfermería a domicilio y seguía sin encontrar su lugar, de modo que apostó por un cambio vital y conocer a Sebas, para descubrir hacia dónde le podía conducir esa amistad que venían forjando en la distancia. Este encuentro se saldó con una mudanza de Sara a la casa de Sebas, en el barrio de la Almanjáyar de Granada, comenzando así la relación de pareja que mantienen desde hace diez años. Sara comenta cómo en los primeros años intentó buscar trabajo en algo que no fuera auxiliar de enfermería, ocupación de la que no disfrutaba, hasta que en 2012 desistió del cometido, desalentada por lo infructuoso del esfuerzo. Ante la imposibilidad de encontrar un trabajo que le reportase un sustento económico estable, Sara decidió comenzar una andadura como escritora junto a su pareja, decidiendo abrir unos blogs donde compartían los textos que iban creando. Este proceso culminó con la publicación de un libro de relatos de ficción escrito a cuatro manos en 2016. El libro mantiene a la pareja conectada con el circuito cultural granadino, a través de su participación en presentaciones, firmas del libro y otros eventos similares. También les reporta unos modestos ingresos económicos, pero no lo suficientes para poder subsistir. Según su relato, el hecho de estar en contacto con personas del ámbito cultural les ayuda a alejarse de la realidad del barrio empobrecido en el que viven, desconectar de preocupaciones y a conectarse con un tejido social más cercano a sus intereses. Hace aproximadamente dos años, Sara y Sebas conocieron el “Refugio de las Palabras” a través de la recomendación de un poeta que encontraron un día en la calle. Así fue como se vincularon a Calor y Café, en principio, solamente como participantes del taller de literatura. Sin embargo, más adelante la situación personal de Sara empeoraría y también haría uso de otros servicios ofrecidos por la asociación.

Sebas (58), pareja de Sara, nació en Huesca. Su madre murió cuando él tenía cinco años, hecho que recuerda de forma traumática (“ahí se acaba mi infancia, realmente, se acaba mi infancia”) y que le costó muchos años superar. Su padre en aquel momento tenía 66 años y se sintió incapaz de hacerse cargo solo de la casa y del hijo, dejándolo al cuidado de la hermana pequeña de su madre fallecida. Sin embargo, la relación entre ambos no fue buena y finalmente Sebas fue internado en una institución de Madrid, donde permanecería hasta cumplir la mayoría de edad. Durante sus años allí se esmeró en estudiar, obteniendo muy buenos resultados escolares. Con 18 años, Sebas abandonó el internado y se libró al fin del yugo de la dependencia legal de una familia que había intentado aprovecharse económicamente de su situación de vulnerabilidad. Fue entonces cuando decidió mudarse a Granada con un pequeño colchón económico que le había legado su padre, movido por una relación sentimental iniciada con una joven de la ciudad y por ser Granada, en aquel momento, una de los lugares más baratos del país. En Granada estudió la carrera de Historia en la Universidad, manteniéndose económicamente gracias a las becas y a trabajos puntuales. Después de varios años compartiendo viviendas de alquiler, decide comprarse la casa donde actualmente vive con Sara, en el barrio granadino de la Almanjáyár. En su momento, Sebas consideró buena idea la compra por el bajo precio y porque la zona tenía espacios verdes, un clima agradable y estaba alejada del bullicio del centro de la ciudad. Además, había un plan urbanístico que programaba demoler los edificios de la zona en un plazo de diez años para construir otros más nuevos y entregar a cada vecino propietario una vivienda de nueva planta. Sin embargo, el plan nunca llegó a cumplirse y en el momento de la entrevista Sebas llevaba 16 años viviendo en un piso aquejado por los continuos cortes de luz que sufre la zona y por las problemáticas sociales propias del lugar, que son vividas con ansiedad y angustia por la pareja³¹. Sara y Sebas lucharon por mudarse del barrio a una vivienda en alquiler, pero el proceso de gentrificación que sufre Granada desde hace años conlleva una subida de los precios de los alquileres en la zona céntrica, y este motivo, unido a la mala situación económica de la pareja, hacía que la salida del barrio fuera para ellos sumamente dificultosa. No obstante, lograron finalmente acceder a un piso económico en La Chana, un barrio

³¹ El barrio Almanjáyár está situado en la zona norte de la ciudad andaluza y sufre de forma frecuente y periódica cortes en el suministro de luz a consecuencia de la decisión de la empresa suministradora de establecer un consumo máximo para la zona. Cuando este consumo máximo se sobrepasa, la luz se corta en todo el barrio. De este modo, la empresa quiere controlar los enganches ilegales que realizan algunos vecinos del barrio para alumbrar sus plantaciones interiores de marihuana, economía sumergida principal de la zona. Estos cortes de luz suponen un castigo generalizado a un barrio ya de por sí carencial y son vividos con angustia por parte del vecindario.

granadino alejado del centro pero que les ofrece las condiciones de tranquilidad y seguridad que buscaban.

En la actualidad, Sebas vive de la pensión que cobra a causa de su enfermedad, pero complementa estos ingresos fijos, de escasa cuantía, con algunos trabajos que realiza en negro. Estas tareas complementarias son de índole variada e incluyen traducciones, ventas del libro de relatos que escribió junto a Sara, venta de dibujos y lecturas del tarot. Las condiciones físicas de Sebas no son buenas y se agravan en periodos de calor. Su enfermedad conlleva una anemia crónica que le provoca derrames ocasionales por los que se ve obligado a acudir al hospital para realizarse transfusiones de sangre de urgencia.

Sebas es una persona transmasculina; es decir, una persona asignada mujer al nacer que en la actualidad se identifica como hombre. Su expresión de género ha sido masculina desde pequeño, portando ropa ancha y pelo corto, y dice haber tenido suerte pues los dos principales referentes de su infancia (su padre y su abuela materna) no boicotearon activamente su manera de desarrollarse y estar en el mundo: “Dentro de lo que cabe, hay cosas que nunca se hablaban pero tampoco se cortaban. Yo me acuerdo que yo a los reyes magos les pedí (...) un coche, que entonces no eran teledirigidos, tenían cable (...) y me lo trajeron. Si me traían muñecas, facilísimo, las regalaba”.

Explica que en la época en que creció no existían operaciones de cambio de sexo, y de haberlo hecho, no se lo podría haber costado económicamente. Comenta que quizá hubiera podido hacerlo en el extranjero, pero no habría sido fácil explicarlo a la vuelta en España. A este motivo se le añade el hecho de que Sebas padece una enfermedad crónica (no especifica cuál), por la que le concedieron una pensión de invalidez permanente, y a causa de esta enfermedad también se le hubiera complicado la operación. Sebas comenta la ambivalencia que siente cuando se mira al espejo o se ve grabado en vídeo: “Una de mis constantes en la vida es que yo me puedo mirar a un espejo, eh, pero no me reconozco. Nunca me he reconocido, claro. Yo si me miro al espejo, qué es lo que veo, una señora de 58 años. Y nunca me he reconocido. Aprendes a verte sin reconocerte. Y a trabajar sin reconocerte. O sea para mí eso no es nuevo. Y no es porque seas más guapo o más feo. No, es que no te reconoces. Y como nunca te reconoces, te acostumbras a no reconocerte y reconocerte”.

Sara y Sebas participaron juntos a lo largo de toda la experiencia en “Fuera de la Campana”, formaron parte del elenco en las dos representaciones y asumieron el rol de vocales en la asociación que creamos. Tras la interrupción de la actividad del grupo a raíz de la pandemia,

comenzaron a discontinuar su participación a causa de sus problemas de salud y fricciones con algunos miembros.

Otros participantes que estuvieron involucrados de forma prolongada en el taller fueron Alicia (25), una mujer mexicana procedente de México que se unió tras pasar casualmente y ver el cartel informativo de la actividad en la puerta de Calor y Café. Alicia participó muy activamente durante tres meses y actuó en la primera muestra con público, pero finalmente dejó el grupo al regresar a su país de origen. No obstante, siguió formando parte del grupo de Whatsapp y mantuvo su contacto con el grupo durante largo tiempo. También Adrián (39), un varón granadino licenciado en Ciencia Política, desempleado de larga duración, que accedió al taller de teatro a raíz de su participación en el curso de Artivismo y Creación Colectiva Teatral desarrollado en marzo de 2019. Tras la celebración del curso, Adrián decidió involucrarse en el taller semanal de teatro contemporáneo y asistió de forma ininterrumpida hasta el final, participando como actor en ambas muestras.

3.3.5. Métodos y materiales de indagación

En este apartado se detallan los procedimientos de recogida de datos que se aplicaron durante el trabajo de campo desarrollado. Si bien en los artículos de investigación se hace referencia de forma particular a los materiales y métodos de indagación, nuevamente se ha juzgado necesario, dada la naturaleza etnográfica de la tesis, incluir un mayor grado de detalle sobre los procesos de investigación y protocolos seguidos durante el estudio de caso central en FDC³².

Registros audiovisuales

Dado mi rol activo en mi escenario de investigación, al ser la mediadora teatral del grupo, pedí permiso a los participantes del grupo para registrar audiovisualmente nuestras sesiones de trabajo y poder acceder en diferido a lo sucedido durante el taller. El visionado y la escucha detenida de las sesiones me permitían situarme como observadora externa del trabajo, algo que no era posible durante el taller por mi implicación directa. Esto suponía una estrategia de distanciamiento al mismo tiempo que una herramienta analítica para abordar cuestiones relativas al desarrollo artístico del grupo, pues me posibilitaba revisar el desempeño creativo

³² En el caso de los estudios de caso complementarios, consideramos que en las publicaciones compiladas en el capítulo IV (artículos 3, 4 y 5) se ofrecen suficientes detalles sobre la recogida de datos desarrollada, de modo que para evitar la repetición de informaciones este apartado se refiere exclusivamente al estudio de caso en FDC.

de cada participante, pensar posibles dramaturgias e idear ejercicios nuevos que se adaptasen a las capacidades particulares de cada persona. El acceso en diferido a mi propio trabajo suponía también una ocasión para recabar datos auto-etnográficos, permitiéndome indagar sobre los aspectos del “self” investigador que actuaban como filtros perceptivos del campo, sobre las conexiones intelectuales y emocionales entre mí misma (como observadora) y lo observado (los participantes y yo misma, como parte del taller). Esta reflexión auto-etnográfica me permitía esbozar, durante el proceso de indagación, análisis críticos diversos, relativos, entre otros, a mi gestión del liderazgo grupal, las estrategias de mediación artística y pedagógica puestas en juego, la gestión de las relaciones de poder o los modos de vinculación que establecía con los participantes.

El registro audiovisual de todas sesiones formativas y ensayos se realizó de forma sistemática durante siete meses (de noviembre de 2018 a mayo de 2019). Esta recogida la iniciamos después de los dos primeros meses del taller, y no de forma inmediata, pues al principio temimos que introducir una herramienta de registro tan intrusiva pudiera alterar el comportamiento natural de los participantes y sesgar en exceso el campo. En este sentido, nos guiamos por las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1986) cuando destacan la conveniencia de establecer primero una idea detallada del escenario que permita comprender los posibles efectos del registro sobre los participantes y solo después proceder al mismo.

Progresivamente, las grabaciones se hicieron menos frecuentes pues se llegó a un punto de saturación informativa. Esto sucedió no tanto porque el campo no diera más de sí, sino más bien al contrario, porque la saturación de información constantemente nueva excedía mi capacidad para procesarla, distanciarme y abstraer. De forma semejante al protagonista del cuento de Jorge Luis Borges “Funes el memorioso”, que se veía incapacitado para pensar por su inusitada e incontrolable tendencia a acumular datos y detalles, me vi impelida a interrumpir la recogida de datos para poder *pensar*, conceptualizar, que, al decir de Borges (1985), no es sino “olvidar diferencias, es generalizar, abstraer” (p. 131).

Otros eventos que fueron registrados audiovisualmente fueron las dos representaciones con público. Estos videos se usaron posteriormente para dinamizar los dos grupos de discusión celebrados tras cada espectáculo con los participantes del taller. También se registraron y posteriormente se transcribieron de forma íntegra los conversatorios con el público mantenidos tras los dos espectáculos.

Diario de campo

El diario de campo fue el instrumento de recogida de información donde reflejaba el día a día en las sesiones. Apoyándome en mi propia memoria y los registros audiovisuales de las sesiones, tras cada taller, realizaba una descripción narrativa sobre lo sucedido donde incluía los incidentes críticos y los aspectos más relevantes del desarrollo educativo y artístico del grupo. Dada la gran cantidad de información, se diseñó una rejilla para sistematizar los datos más relevantes de la evolución del grupo. A continuación se ofrece un ejemplo tomado del diario de 2019:

| MES | SESIONES | INCIDENTES CRÍTICOS | DESARROLLO ARTÍSTICO | TRABAJO DE CAMPO |
|-----------------|----------|--|---|---|
| Febrero 2019 | 5/2 | <i>Cambios relevantes en la configuración del grupo: se incorpora Ángel.</i> | Martes 5: Sebas y Sara me cuentan lo de sus cortes de luz y que ensayan con linternas en casa, lo usamos para montar escena Sanchís | 12/2: Primera entrevista en profundidad a Ángel (bar cercano a Calor y Café) |
| | 12/2 | | | |
| | 19/2 | Amador deja de asistir por una rencilla con un usuario y abandona el grupo de WhatsApp (17/11) | | 14/2: Primera entrevista en profundidad a Luz (parque cercano a Calor y Café) |
| | 22/2 | Jueves 21: primera reunión con Miguel Ángel tras fin de semana en Sevilla | | |
| | | Viernes 22: comenzamos ensayos en la universidad y retomamos trabajo físico. | | |

Tabla 3. Ejemplo de la rejilla de información con incidentes críticos.

Fuente: Diario de campo de 2019, elaboración propia.

Este diario también constituía una herramienta para establecer posibilidades de mejora y perfeccionamiento del taller a lo largo de proceso y analizar y reflexionar sobre algunos de los dilemas éticos que emergían, como sucedió cuando decidimos trasladar la actividad del grupo al contexto de la Facultad. Métodos como el DAFO o la propia técnica narrativa de la escritura resultaban útiles para abordar la complejidad de los escenarios cotidianos, tomar distancia con el trabajo de campo y establecer *impasses* reflexivos. A modo de ejemplo sobre el uso del diario como herramienta reflexiva sobre dilemas éticos, a continuación se ofrece una transcripción directa del diario de campo correspondiente al día en que celebramos el primer ensayo en la Facultad:

La sala que reservé hace semanas es muy amplia y está situada en la planta baja de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene parque, calefacción y un equipo de música potente donde puedo conectar mi móvil y poner la música necesaria para el taller. También una fuente de agua justo enfrente de la puerta de la sala. También cuenta con colchonetas y varios armarios cerrados con llave que sospecho llenos de material que podría pedir permiso para utilizar llegado el caso. Es un salto enorme en la calidad de las condiciones donde se sucede el ensayo y quiero que éste funcione lo mejor posible, es por ello que llego una hora y media antes del comienzo para comprobar las posibilidades del aula. También preparo la cámara de vídeo porque pienso grabar el ensayo pero esto no resulta posible por un problema de la tarjeta SD. Lamentable fallo técnico y poca previsión por mi parte.

Primero llegan Ángel y Luz, a quienes encuentro en la puerta de la facultad, con aire desorientado, ya esperándome. Han venido en autobús, cogiendo una línea que cuenta con una parada al lado de la sede de CyC, donde han desayunado como cada día. La tarjeta de transporte que han usado para venir la solicité yo el martes pasado a una de las trabajadoras de CyC, tiene 18 euros dentro. Han quedado allí para subir los cuatro juntos, también con Sara y Sebas, pero finalmente se desencuentran y suben Ángel y Luz por un lado y Sebas y Sara por otro. Es curioso porque Sara y Sebas tienen su propio bono de transporte pero prefieren ir hasta la sede de la asociación para poder viajar todos con el bono y que les salga gratis. Otra prueba más, quizá, de la dificultad económica en la que se encuentran inmersos...

Yo recibo afable a Ángel y Luz y entramos enseguida a la facultad, después de hablar de que Sara y Sebas llegan algo más tarde, pues avisan por el grupo de que el autobús se retrasa. Los guío hasta la sala de expresión corporal, el aula que hemos reservado para el ensayo. Es curioso verlos por la facultad, para mí es un momento controvertido a nivel ético. Los he metido en mi lugar de trabajo, un lugar ajeno para ellos, y no quiero caer en lo que tanto he criticado, de exhibirlos como si fueran especímenes extraños, de situarlos en un lugar contextualmente ajeno. Sin embargo, y en este momento que escribo, me doy cuenta de cosas: la universidad nos proporciona un lugar de ensayo digno, tranquilo y propicio para alcanzar nuestras metas; la universidad es un lugar público que pagamos con nuestros

impuestos y las personas en situación de dificultad socioeconómica tienen igual derecho que cualquier otro ser humano para hacer uso de sus servicios; de no estar nosotros los viernes allí, ensayando, el aula quedaría huérfana de ocupantes y se desaprovecharía un lugar de gran valor; en la facultad de Ciencias de la Educación se cursa en grado en Educación Social, que puede nutrirse de la presencia de personas procedentes de asociaciones como CyC... Esto bien merece un DAFO. Objeto a analizar: inclusión de las personas de Calor y Café en la facultad.

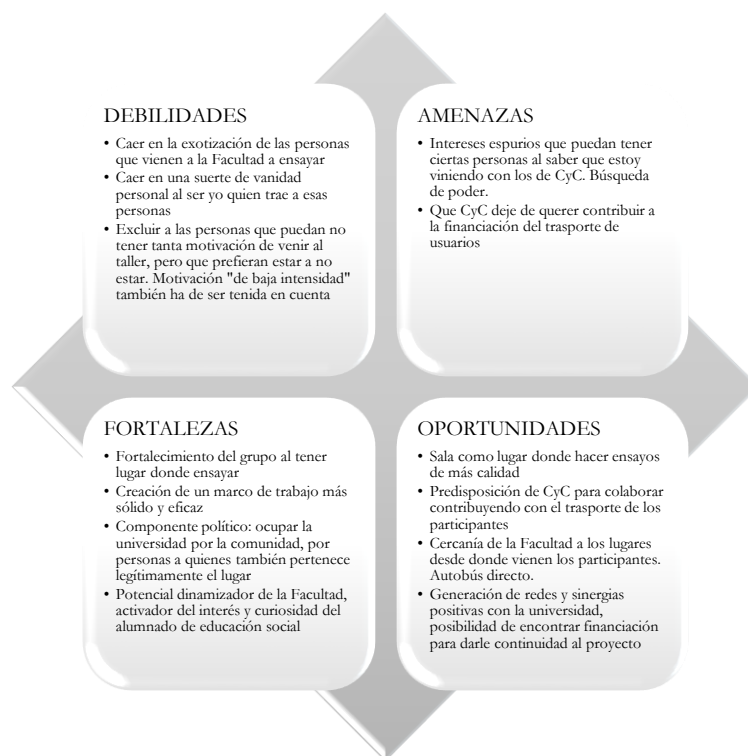


Figura 4. Fragmentos del diario de campo

Fuente: Diario de campo, viernes 22 de febrero de 2019, elaboración propia

En el diario de campo también se recogían transcripciones parciales de ciertos momentos de la sesión particularmente relevantes, como algunos diálogos mantenidos con Antonio en las sesiones de preparación y evaluación del taller, o incluso fragmentos de los mensajes procedentes del grupo de WhatsApp de los participantes. Otras fuentes que se recopilaban a través del diario eran los registros fotográficos del taller.

Sesiones de evaluación y entrevistas en profundidad a los mediadores

Durante el trabajo conjunto con Antonio y Miguel Ángel se realizaron registros en audio de nuestras reuniones de preparación de las sesiones y de todas las conversaciones informales que manteníamos para preparar y evaluar el desarrollo de la experiencia. Tras cada sesión, generábamos un espacio estable de evaluación interpretativa y de mejora y enriquecimiento constante del taller. En estos diálogos y encuentros intersubjetivos, triangulábamos nuestras percepciones sobre los procesos que se producían en las sesiones, algo que nos permitía generar miradas más complejas y profundas sobre el hecho que al mismo tiempo estudiábamos y realizábamos, a modo de ejercicio dialéctico con valor reflexivo. En este sentido, cabe destacar que una forma de triangulación habitual de los estudios cualitativos es la investigación en equipo, que se produce cuando dos o más investigadores estudian el mismo escenario o escenarios similares, de hecho, Taylor y Bogdan (1986) recomiendan este tipo de acercamiento dialógico en contraposición a la investigación tipo “llanero Solitario”. Como debatimos en el primer artículo compilado en el Capítulo I de la tesis, el punto de partida dialógico no permite arriesgar nuestro propio horizonte interpretativo y salir de la univocidad de lo propio y del esencialismo monológico para desarrollar puntos de vista móviles y flexibles con los que mirar el mundo. Así, las conversaciones con Antonio y Miguel Ángel nos permitían emprender una aventura de producción de conocimiento sustentada en el diálogo y el encuentro intersubjetivo, a través de la cual encontrábamos preocupaciones, sufrimientos y alegrías comunes en nuestro quehacer profesional.

Cabe destacar que en la dinamización de las sesiones, estos dos mediadores que participaron en distintos momentos asumieron un rol de menor liderazgo al que yo ejercía, situándose en algunas ocasiones, casi como un participante más. Por ende, los diálogos con ellos operaban como dispositivos críticos y de distanciamiento sobre el proceso y los efectos del taller y me permitían acceder a dimensiones del trabajo de campo que para mí pasaban desapercibidas al ocupar un rol tan activo dentro del escenario de estudio. Durante estas conversaciones contrastábamos nuestras percepciones sobre las problemáticas de los participantes, valorábamos nuevas estrategias de actuación y estudiábamos los vínculos relacionales que veníamos generando con los distintos participantes del mismo.

Aparte de la grabación y transcripción de las sesiones de preparación y evaluación del taller y las conversaciones informales, también entrevisté en profundidad a Antonio y Miguel Ángel tras la finalización de sus respectivas participaciones en el mismo (en los anexos 4 y 5

puede consultarse el guion empleado para ello). Estas entrevistas se dirigían, primordialmente, a explorar su punto de vista sobre los efectos de la experiencia en el grupo de participantes. No obstante, también permitieron analizar las repercusiones educativas que había tenido la experiencia en los dos mediadores, y por extensión, abundar, de forma auto-etnográfica, en las repercusiones del taller sobre mi propia persona. En las entrevistas emergieron temas relativos a los modos en que FDC había supuesto un marco experiencial donde pudieron profundizar en su conocimiento teórico-práctico sobre el teatro como herramienta socioeducativa y adquirir nuevas herramientas de trabajo, o incluso recuperar una ilusión que uno de los mediadores creía perdida tras algunas experiencias profesionales decepcionantes, como muestran estos fragmentos de entrevista:

“[el taller] demuestra el hecho de que se puede, de que se transforma y de que el arte sirve, de que sirve para algo... la verdad es que una de las cosas que más me he llevado, suena un poco cursi, pero sinceramente, es esperanza” (Antonio)

Otro tema emergente de las entrevistas fue la posibilidad que la experiencia les había ofrecido para cuestionar imágenes estereotipadas y representaciones sociales negativas que mantenían sobre el colectivo de personas sin hogar, trascendiendo hacia una visión más compleja y dialéctica del concepto de “vulnerabilidad”, como atestiguan estos fragmentos de entrevista:

“yo pensaba que tenía la cabeza aquí bien libre de mierda pero quizás no lo tenga tanto... no es la imagen que vemos en la tele, en las películas, ¿no? Cuando estás allí, teniendo una conversación súper filosófica y con sentido, dices: ¡Coño! Y esta es la gente que se supone que está al margen de la sociedad... ¡pues ojalá estuvieran más metidos! (Miguel Ángel)

“una de las cosas que más me llamó la atención fue (...) que eran personas con muchas ganas de aprender, muchísimo interés por las cosas nuevas y muchísimas inquietudes, y eso me sorprendió mucho, la verdad. Y se me rompió un poco el prejuicio que tenía de las personas sin hogar, que al final independientemente de que nosotros seamos profesionales y nos dediquemos a ese mundo, vas con ese prejuicio, y hasta que no te chocas con la realidad no te das cuenta de que puede ser diferente” (Antonio)

Entrevista a Juan Mata Anaya

Tras el primer espectáculo, también realicé una entrevista en profundidad a Juan Mata Anaya, el profesor responsable del taller “El Refugio de las palabras”, por considerarlo un informante clave sobre FDC (en el Anexo 6 se adjunta el guion empleado). El objetivo de esta entrevista era recoger sus perspectivas sobre la propuesta social y cultural del grupo y

los modos en que ésta estaba impactando sobre sus participantes, a quienes él conocía sobradamente, como se explicó anteriormente. Esta entrevista se realizó de forma posterior a la celebración del primer espectáculo, de forma que también se pudieron recoger sus percepciones sobre la producción artística del grupo y las interacciones generadas durante el debate con el público que siguió a la representación.

Entrevistas a participantes

Se realizaron entrevistas en profundidad a los 9 participantes habituales del taller, de una media de 90 minutos de duración, divididas en dos rondas; la primera, antes del primer espectáculo con público (en el Anexo 1 y 2 se adjunta el guion completo aplicado en cada ronda). La segunda, después del espectáculo, excepto en el caso de Aurelio, Matías y Amador, que finalmente no participaron en la muestra con público pues se desvincularon antes del proyecto.

Del total de 15 personas que participaron como alumnos del taller en diversos momentos, se decidió entrevistar a 9 de ellos: Matías (50), Luz (47), Ángel (52), Sebas (58), Alicia (25), Abi (24), Sara (39), Aurelio (72) y Amador (64). El criterio de selección que se aplicó fue que hubieran participado del taller y que presentaran disponibilidad y compromiso hacia la propia investigación. El hecho de que se hubiera establecido una vinculación de confianza también se tuvo en cuenta a la hora de realizar el cribado, junto a otras cuestiones relativas a las circunstancias personales de los participantes. Por ejemplo, no se consideró adecuado entrevistar a una participante que se integró al grupo en noviembre de 2019 y presentó una participación estable hasta febrero de 2020, a causa de que recientemente había pasado por una situación muy grave de maltrato de género y un reciente desahucio y presentaba diversos trastornos psicológicos como consecuencia de su dificultosa situación. Ante la posibilidad de que una situación de entrevista que demandaba una alta exposición personal pudiera alterar aún más su estado emocional, se decidió evitar la realización de esta entrevista.

El objetivo principal de las entrevistas fue recoger un testimonio profundo sobre la vivencia en el taller de teatro contemporáneo y en otras actividades formativas vinculadas (como el monográfico intensivo de creación colectiva teatral) y los espectáculos celebrados con el público. No obstante, las entrevistas también tuvieron otros objetivos complementarios. Por ejemplo, las tres personas (Abi, Luz y Matías) que habían participado en el curso de danza inclusiva que operó como precedente del taller fueron interrogadas sobre esta experiencia, discursos que fueron debatidos en el artículo 3 de esta tesis. Asimismo, las personas usuarias

habituales de Calor y Café también fueron interrogadas sobre la relación que mantenían con la propia asociación, el tiempo que llevaban unidos a la organización, actividades en las que participaban, preferencias, etc. Estas preguntas servían para explorar la forma en que los usuarios de la asociación se vinculaban en los eventos y actividades de participación cultural y/o artística. También para acceder a las motivaciones por las cuales los participantes se involucraban en este tipo de actividades y estudiar las diferencias de motivaciones entre unos talleres y otros. También sirvieron para hacer emerger y/o abundar en ciertas tensiones y desavenencias que se generaban entre la asociación y algunos usuarios.

Para recoger las percepciones de los participantes sobre lo vivido en FDC y los modos en que su experiencia de participación artística estaba produciendo efectos en cada contexto vital, se trazaron varios nodos temáticos:

NODOS TEMÁTICOS

Factores biográficos (vínculo con Calor y Café, historias de vida, incidentes críticos)

Percepciones sobre los talleres y actividades socioculturales desarrolladas en el marco de Calor y Café

Percepciones sobre otros eventos formativos en artes (escena inclusiva, Curso de Creación Colectiva Teatral)

Percepciones sobre el taller de teatro: proceso, implicaciones, transformaciones

- *Aspectos sociales: dinámica relacional entre los participantes*
 - *Relaciones con la dinamizadora y percepciones sobre la dinámica de funcionamiento general*
 - *Contenidos del taller*
 - *Motivaciones de la participación*
 - *Percepciones sobre la investigación*
 - *Expectativas de futuro*
-

Percepciones sobre los espectáculos

- *Percepciones sobre el desempeño artístico grupal e individual*
 - *Percepciones sobre la interacción con el público durante el coloquio*
-

Tabla 4. Nodos temáticos de las entrevistas a participantes de FDC.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas efectuadas en la primera ronda se recogió información sobre las historias de vida de los participantes, con el objetivo de indagar sobre los antecedentes biográficos de cada persona y establecer un marco contextual que permitiese interpretar de forma más compleja y detallada los efectos percibidos sobre cada experiencia de participación artística (algo que se encuentra en estrecho vínculo con el objetivo 2 de esta tesis doctoral). Esto supuso un dispositivo de conocimiento que permitía recoger los discursos de las personas en situación de vulnerabilidad; y una ocasión para recabar información sobre los procesos

cotidianos de exclusión social y las dificultades generales que atravesaban muchos participantes.

Finalmente, las entrevistas suponían un momento donde afianzar y hacer crecer los vínculos afectivos, la confianza y el reconocimiento entre mí misma y los participantes. También tenían una finalidad instrumental respecto a la mejora y crecimiento del taller, pues en ellas emergían centros de interés que posteriormente se podían poner en juego durante las sesiones o se compartían expectativas y posibilidades de mejora del proyecto teatral.

Grupos de discusión

Se celebraron dos grupos de discusión durante el taller, coincidiendo con el final de cada espectáculo. Ambas sesiones comenzaron con la visualización conjunta del espectáculo grabado, tras lo cual se procedió a lanzar varias preguntas disparadoras del diálogo, centradas en cuatro bloques temáticos: a) fortalezas y debilidades relativas al desempeño artístico y social del grupo, plasmado en el espectáculo; b) vivencia y percepciones de los miembros sobre lo vivido durante el espectáculo y en la interacción con el público; c) percepciones sobre el desarrollo y los procesos educativos, sociales y artísticos desarrollados durante el taller, d) expectativas de futuro. En estos grupos de discusión participó el elenco completo de FDC. En el primer grupo de discusión también se involucró una mujer que había pasado por el grupo pero había decidido abandonarlo por un conflicto con otro participante, pero que sí asistió como espectadora.

3.3.6. Análisis de datos

Respecto al tratamiento y análisis de datos en esta tesis, se siguieron procedimientos propios del análisis temático interpretativo (Crowe et al., 2015) y de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Así pues, se transcribieron íntegramente todas las entrevistas, los grupos de discusión y los conversatorios con el público. En el caso de los registros en audio de las sesiones, se transcribieron solo aquellas interacciones que se juzgaron particularmente interesantes para cumplir nuestros fines de investigación, pues la gran cantidad de material recogido hacía inviable su transcripción completa y además no resultaba necesario.

Partiendo de la premisa de que los datos no hablan por sí mismos, sino que exigen ser interpretados (Denzin & Lincoln, 1994), el material que se iba tomando del campo era releído en contraste con el corpus teórico y se re-agrupaba sucesivamente en distintos temas y subtemas. Estos constantes viajes de ida y vuelta desde los datos empíricos a la teoría nos

permitían generar una espiral hermenéutica entre el conocimiento experiencial y el proposicional, de modo que los datos tomados del campo se nutriesen del constructo teórico y viceversa. De esta forma lográbamos ese vaivén dialéctico que, según Geertz (1986), se precisa para captar “el más local de los detalles y la más global de las estructuras, para poner ambos frente a la vista simultáneamente” (p. 10).

Cabe destacar que el proceso de codificación y análisis del material se acometió de manera gradual, esto es, se realizaron sucesivas codificaciones de la información recogida en diversos momentos de la investigación. De esta forma, el proceso de análisis se simultaneaba con la recogida de datos, como es habitual en los estudios de caso cualitativos que investigan realidades vivas y dinámicas (Simons, 2011).

Así pues, si bien los temas y sub-temas fueron cambiando a lo largo del proceso de investigación y análisis, se agruparon en torno a tres grandes dimensiones de análisis construidas en correspondencia con los objetivos de investigación, a saber: a) trayectorias biográficas de inclusión y exclusión social de los participantes y relaciones con Calor y Café; b) percepciones generales sobre el desarrollo del taller FDC y la investigación; c) beneficios sociales y personales percibidos en relación a su experiencia en FDC. Estas grandes dimensiones de análisis o marcos temáticos se desglosaron, a su vez, en distintos sub-temas, como se muestra en la siguiente tabla:

| Dimensiones de análisis / Marcos temáticos | Subtemas |
|--|---|
| <i>Trayectorias biográficas de inclusión y exclusión social de los participantes y relaciones con Calor y Café</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Factores biográficos/micro-historias de vida - Situación actual y relaciones con la asociación - Percepciones sobre otros talleres |
| <i>Percepciones generales sobre el desarrollo del taller FDC y la investigación</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones para participar - Participación y cohesión de grupo - Relaciones de poder dentro del grupo y dinámicas relacionales - Contenidos instructivos relacionados con el teatro y la dramatización - Autopercepción del aprendizaje - Percepciones sobre la investigación - Expectativas de futuro - Espacios y tiempos en el taller |
| <i>Beneficios sociales y personales percibidos por los participantes en relación a su experiencia en FDC</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje personal, auto-conocimiento - Conocimiento del propio cuerpo - Habilidades de expresión y comunicación |

Tabla 5. Esquema de análisis inicial para sistematización de datos.

Fuente: Elaboración propia.

Este esquema sirvió para establecer una primera codificación, pero en posteriores fases emergieron nuevas dimensiones analíticas que dieron lugar a nuevas categorías y/o a una reagrupación de las ya existentes. Así pues, a continuación se adjunta un ejemplo de cómo se produjo la codificación final de temas y subtemas referentes a la dimensión “beneficios sociales y personales percibidos en relación a su experiencia teatral”, que ilustra adecuadamente el proceso de análisis que dio lugar al informe de investigación cuyos resultados reflejan los artículos 6, 7 y 8 de la presente tesis doctoral:

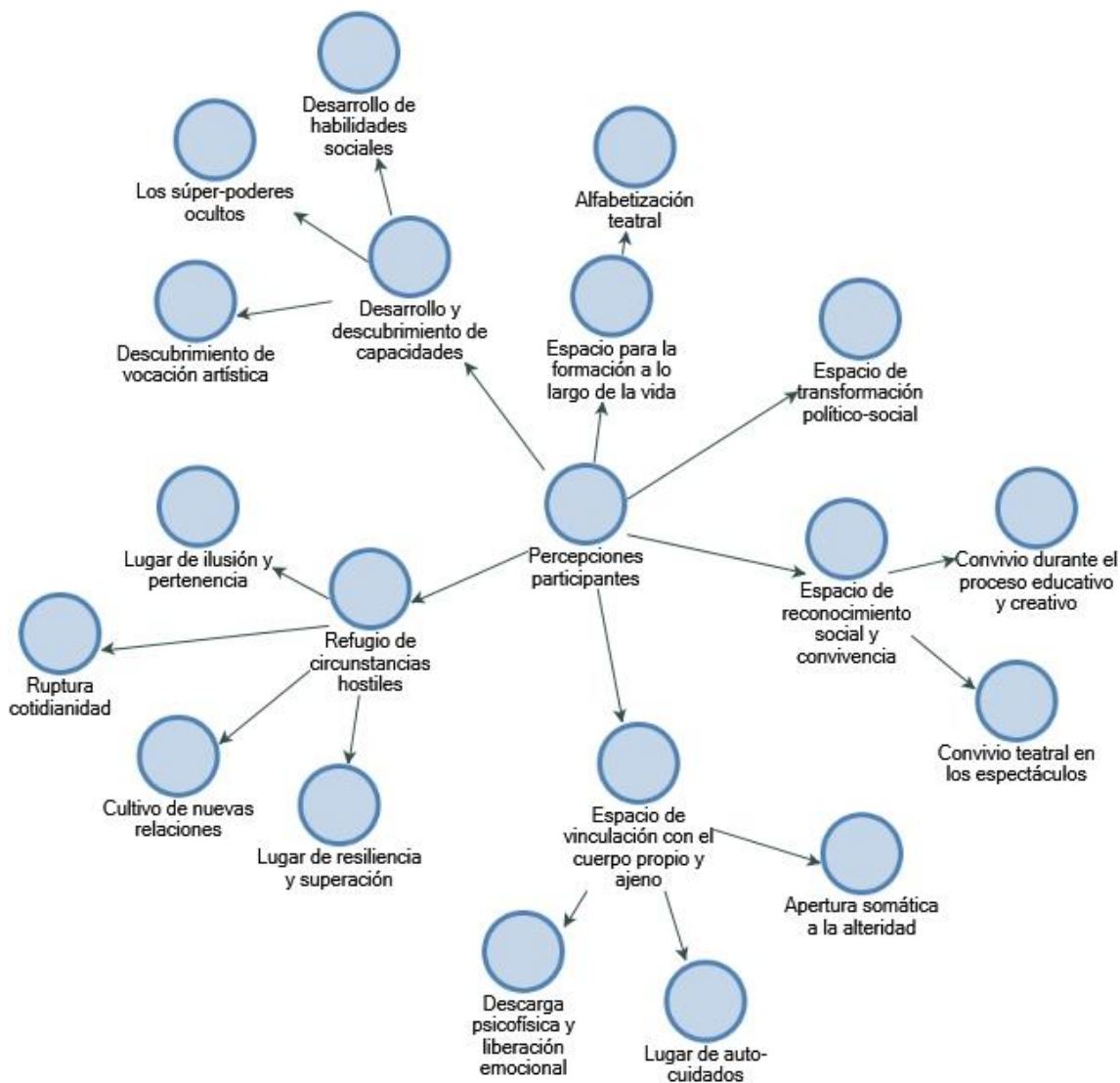


Figura 5. Mapa con nodos temáticos de la tercera dimensión de análisis.

Fuente: Elaboración propia a través de nvivo11.

Como puede apreciarse en la figura, la gestión de datos se realizó con la ayuda del software de análisis cualitativo *nvivo 11*, que facilitó la ordenación y sistematización del material. Así, siguiendo la secuencia inductiva característica del análisis temático interpretativo (Crowe et al., 2015), los datos se codificaban en árboles de categorías y subcategorías interrelacionadas, donde condensábamos las ideas fundamentales que emergían del campo y poníamos en diálogo unas con otras, tratando de discernir siempre entre las perspectivas *emic* y *etic* a lo largo del proceso analítico. Para esto, el diálogo y la triangulación con otros colegas profesionales sobre sus perspectivas resultaban fundamentales, así como el contraste con los mismos integrantes de FDC.

3.3.7. *Ética y validez de la investigación*

Desde el inicio del proceso, esta investigación obtuvo la aprobación del comité de ética de la Universidad de Granada (Código 2410/CEIH/2021) y contó con los consentimientos informados verbales y escritos de todas las personas involucradas. Entre otros acuerdos, se pactó que para proteger la identidad de los participantes de nuestra investigación, la publicación de los *verbatim* se haría en condiciones de anonimato y es por ello que en la redacción de esta tesis se hace uso de pseudónimos, que además fueron consensuados con cada una de las personas. Asimismo, el consentimiento informado fue redactado de forma colaborativa con los participantes, de forma que en él se recogieran lo más fielmente posible sus expectativas y necesidades para con el proceso de investigación en el que estaban inmersos.

Por otro lado, los relatos biográficos recogidos en el subapartado 3.3.4. de este capítulo también fueron compartidos con los participantes, para recoger sus percepciones sobre la medida en que se veían o no reflejados en la reinterpretación que yo había realizado de sus propias vidas y poner en diálogo las perspectivas *emic* y *etic*.

Asimismo, cabe destacar que cuando se efectuó la primera ronda de entrevistas, llevábamos seis meses de interacciones intensivas con los participantes en el espacio del taller, de modo que ya existía un *rapport* bien establecido entre las partes. Este pacto relacional de compromiso mutuo y reconocimiento fue clave para la realización de las entrevistas en condiciones de sinceridad (Miller, 2017), ya que los participantes podrían haber encontrado muy difícil hablar sobre determinados episodios vitales con una persona desconocida. De esta forma, las entrevistas supusieron espacios donde se recrearon y performaron significados sobre la propia vida (Denzin, 2000), donde se podían contrastar percepciones sobre la experiencia artístico-educativa en marcha y se debatían los logros, la filosofía del proyecto y posibles propuestas de mejora. Esto generaba una espiral hermenéutica entre las perspectivas de los participantes de la investigación y la mía propia, algo que proporcionaba esa emergencia de la validez catalítica, que surge, precisamente, cuando las investigaciones facilitan y estimulan transformaciones (Simons, 2011)

No obstante, mi familiaridad con el campo planteaba también retos metodológicos comunes en investigaciones de naturaleza similar, fronteras con la investigación acción participativa (Duch et al., 2020) y la investigación basada en las artes. Por ejemplo, resultaba difícil equilibrar la familiaridad con el campo y la sobreabundancia de datos con la distancia

necesaria para el pensamiento abstracto y reflexivo sobre el mismo, como comentábamos anteriormente. Por otro lado, a veces era imposible esquivar la tendencia de los participantes a no comunicar aspectos críticos hacia el taller de teatro, que estaba a mi cargo. En el caso de que la persona entrevistadora hubiera sido un agente externo al taller o al menos, no hubiera ocupado el rol jerárquico de coordinadora, como sucedía en mi caso, quizá los participantes se habrían sentido más libres para comunicar aspectos críticos o negativos hacia el mismo. No obstante, la estrategia auto-etnográfica, las entrevistas y conversaciones con los otros instructores y el contraste de percepciones con el equipo de investigación fueron estrategias que se plantearon útiles para controlar el impacto de la profunda cercanía con el campo y de las relaciones de amistad emergidas con los interlocutores de la investigación.

CAPÍTULO IV

Resultados y discusión

Artículos de investigación
correspondientes a los
resultados del trabajo de
campo

Artículo 3

Luces y sombras de la danza inclusiva: estudio de caso sobre una experiencia con personas sin hogar

Massó-Guijarro, B.; Pérez-García, P.

Luces y sombras de la danza *inclusiva*: estudio de caso sobre una experiencia con personas sin hogar

Abstract: Este trabajo expone una investigación centrada en un taller de formación de danza inclusiva en una ciudad española, a través de las perspectivas de las personas sin hogar participantes. Se realizó un estudio de caso con enfoque etnográfico haciendo uso de la observación participante y entrevistas en profundidad como instrumentos de recogida de datos. Para el análisis e interpretación de los datos se siguió el procedimiento de análisis temático interpretativo. A través de los relatos de las personas sin hogar, este artículo analiza cómo el espacio del taller supuso un “refugio” de unas circunstancias de vida hostiles y un lugar donde mostrarse a través de sus cualidades positivas y sus capacidades. También se discute cómo la experiencia pudo acabar reproduciendo las mismas estructuras discriminatorias que sufren las personas sin hogar en otros contextos, y la manera en que la riqueza de la experiencia formativa pudo verse socavada por su dependencia de los objetivos del banco que financiaba el evento. Esta investigación expone, por tanto, los logros de la experiencia a partir de la voz de sus participantes, pero también profundiza en los dilemas y contradicciones que se plantean en el marco de esta experiencia de acción artística inclusiva.

Palabras clave: Inclusión social, educación en danza, personas sin hogar, derechos culturales.

Introducción

La experiencia artística puede facilitar procesos de empoderamiento y mejora de la calidad de vida de los colectivos vulnerables, como demuestra una vasta cantidad de bibliografía (Massó-Guijarro et al., 2021). La creación escénica puede desencadenar procesos de reconquista de derechos sociales y culturales (Infantino, 2020), generar fracturas en los procesos de exclusión y autoexclusión, y redefinir patrones de conducta y pensamiento que apuntalan las desigualdades. A través del fomento de procesos de creatividad transformadora, las artes escénicas pueden contribuir al fomento de lo que Greene denomina “imaginación social”, esto es, la posibilidad de imaginar alternativas a la exclusión, a la injusticia social y, en suma, al “mal estado” del mundo (Greene, 2005).

Desde la esfera artística profesional, existe una voluntad creciente por incluir en la escena a quienes históricamente han quedado fuera de los circuitos artísticos normalizados (Abbing, 2019). Asimismo, desde el mundo de la intervención social en contextos de vulnerabilidad, se han multiplicado las experiencias que incluyen las artes como mediación para conseguir sus objetivos (López-Fernández et al., 2010). Bien sea entendiendo las artes como medios o como fin en sí mismas, la preocupación por garantizar el acceso y la plena participación de los sectores excluidos en la vida cultural y artística se ha acrecentado en los últimos años, materializándose en diversos eventos, acuerdos y proyectos (Barbieri & Salazar, 2019). Estas iniciativas socio-artísticas se autodenominan, a veces, de “transformación social”, “artistas” (Aladro-Vico et al., 2018) o “inclusivas” y proponen distintas fórmulas para hacer efectivos los derechos culturales, reconocidos en 1966 por Naciones Unidas, y posteriormente regulados en la Declaración sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO.

Así pues, si bien la preocupación en el pasado se centró en desarrollar estrategias de “democratización cultural” para garantizar el acceso de las personas a la cultura como consumidoras, actualmente se vindica la necesidad de convocar su participación como productores de arte, tanto en el entorno amateur como en los circuitos más profesionalizados, siguiendo el principio de “democracia cultural” (García-Canclini, 1987). En este sentido, autores como Vich (2014) o Yúdice (2002) proponen un uso de las artes como “recurso” para articular demandas de distintos actores sociales que sufren exclusión social y producir nuevas narrativas que acojan la diversidad como valor.

Las personas sin hogar representan el caso paradigmático de invisibilidad, desposesión y estigmatización en las sociedades avanzadas (Cortina, 2017; Márquez & Urraza, 2015). El “sinhogarismo” como fenómeno supone un auténtico nudo gordiano donde confluyen múltiples vectores de exclusión. Ante la urgencia por responder las múltiples necesidades no resueltas del colectivo, no es de extrañar que programar actuaciones para el acceso a una participación plena en la vida cultural no sea una prioridad en la agenda pública de la mayoría de países. Probablemente, este es el motivo por el cual raramente los programas destinados a las personas sin hogar involucran las artes, y cuando sí lo hacen, se integran como una variable “eficaz” de los programas de reinserción social. Por tanto, la participación artística no se concibe como una finalidad que se justifica por sí misma, desde el enfoque de restitución de derechos (Infantino, 2020; Simonetti, 2018). Según algunas miradas críticas, estos programas pueden reproducir las narrativas dominantes sobre la “normalidad”, re-

estigmatizando al colectivo e invisibilizando la naturaleza estructural de los problemas individuales (Clift, 2019).

Esta ausencia de praxis tiene su correlato en la investigación científica: salvo notables excepciones (Campo-Tejedor et al., 2019; Ducca Cisneros, 2020; Gallagher, 2016; Snyder-Young, 2011; Wrentschur, 2008), existe un “vacío epistemológico” en la materia. En las bases de datos internacionales apenas hay estudios que se interesen específicamente por la inclusión de las personas sin hogar en las artes, sea con fines profesionales o artísticos. El vacío es aún mayor cuando nos referimos a las artes escénicas y, en particular, a la disciplina específica de la danza.

Por el contrario, la inclusión en el mundo de la danza de las personas con discapacidad ha tenido un notable desarrollo teórico y práctico en las últimas décadas. Así pues, destacan interesantes modalidades artísticas como la danza inclusiva (Dinold & Zitomer, 2015) o la danza integrada (Brugarolas, 2015), que han generado estudios desde diversas encrucijadas disciplinares. Encontramos, por ejemplo, investigaciones focalizadas en la danza como herramienta educativa para el desarrollo de actitudes de apreciación de las diferencias como valor (Traver & Duran, 2014). Otros estudios (Hermans, 2016) indagan en el cambio de paradigma estético que implica la inclusión de personas “diferentes” en la danza y en el teatro, abundando en el modo en que el arte se nutre a través de la inclusión de los colectivos y sujetos históricamente apartados de la escena. El desarrollo teórico generado en estos ámbitos proporciona un valioso marco hermenéutico para reflexionar sobre otras experiencias artísticas donde participan sujetos que también desafían las ideas canónicas de “normalidad” y “belleza”, como son, en nuestro caso, las personas sin hogar. Las críticas al capacitismo, a las narrativas dominantes sobre “éxito”, “belleza” o cuerpo productivo (Mitchell & Snyder, 2016) hacen parte de las coordenadas teóricas que se usarán para interpretar la experiencia aquí estudiada.

Así pues, este artículo presenta un estudio de caso centrado en un taller de formación de danza con enfoque inclusivo celebrado en una ciudad del sur español. En este curso participaron personas de edad, etnia, capacidades y procedencia socioeconómica distinta. Asumiendo que la finalidad de la investigación en general es ampliar el universo del discurso humano e impulsar el progreso moral de las sociedades (Geertz, 1996), este trabajo pone el foco en las percepciones de las personas sin hogar que participaron en el curso, para contribuir a reducir, humildemente, el “vacío epistemológico” aludido anteriormente. Así,

nuestro objetivo es abordar los logros, límites y contradicciones que se presentan en un taller de formación en danza que cuenta con personas tradicionalmente excluidas de los circuitos de producción artística. En este sentido, se estudiará el impacto percibido de la propuesta a través de las voces de las personas sin hogar, poniendo el acento en los modos en que el lenguaje de la danza genera un marco de encuentro con los demás, un espacio de reconocimiento y una resignificación del propio cuerpo. Desde una perspectiva más política, también se abordarán modos en que esta experiencia “inclusiva” pudo acabar recreando las mismas estructuras de desigualdad y discriminación que se pretendían combatir. Asimismo, se estudiarán cómo el contexto de productividad neoliberal puede haber limitado el desarrollo de la actividad formativa, al verse sujeta a la financiación de una entidad bancaria.

Contexto del trabajo de campo y la praxis etnográfica

El taller fue promovido y coordinado por una escuela madrileña pionera en el ámbito de la danza inclusiva. Consistió en una formación de sesenta horas repartidas en seis días, en horario intensivo de mañana y tarde. Este curso formativo se realiza anualmente en Granada, una ciudad del sur español, en el marco de las actividades de extensión de un conocido festival de música y danza. Se financia a través de la obra social de un banco español, y las clases se celebran en el escenario de los teatros más importantes de la localidad.

En nuestro caso, el profesorado estuvo compuesto por tres especialistas de reconocido prestigio y trayectoria en el ámbito de la danza inclusiva, y la mayor parte del alumnado eran profesionales del ámbito de la danza, el teatro, la educación y la intervención social, procedentes de diversas partes de España y Europa. Una característica innovadora de esta edición específica del taller es que también participaron como alumnos miembros de algunas entidades sociales locales, algo que generó un contexto de gran riqueza y complejidad para la investigación etnográfica.

Así, las sesiones del taller reunieron perfiles muy diversos (ver Figura 1). En primer lugar, participó un grupo de personas como alumnos oficiales y permanentes del taller, que pagaron el curso y participaron en todas las actividades desarrolladas. Fueron 20 personas que previamente pasaron por un proceso de selección, en el que se evaluó su currículum y una carta de motivación. Este grupo estaba compuesto por profesionales de las artes escénicas (actores, bailarines, directores de escena) y personas con formación educativa y social (trabajadores sociales, educadores).

El segundo grupo estaba formado por personas de cuatro organizaciones comunitarias de la ciudad que se incorporaron al taller en diferentes momentos. Así, durante la primera parte de la mañana (9-11h) asistieron al taller bailarines con síndrome de Down de una escuela de danza inclusiva de Granada. Algunos de estos artistas también estaban inscritos como alumnos regulares del curso y venían participando desde la primera edición del mismo. Durante la segunda parte de la mañana (11.30-13.30) participaban niños de diferentes edades (desde 8 años hasta adolescentes) de un centro de acogida de la ciudad, mientras que por las tardes se trabajó con un grupo de danza contemporánea compuesto por personas mayores y con personas en situación de sinhogarismo procedentes de “Calor y Café”, una entidad granadina sin ánimo de lucro que destina su labor a las personas sin hogar.

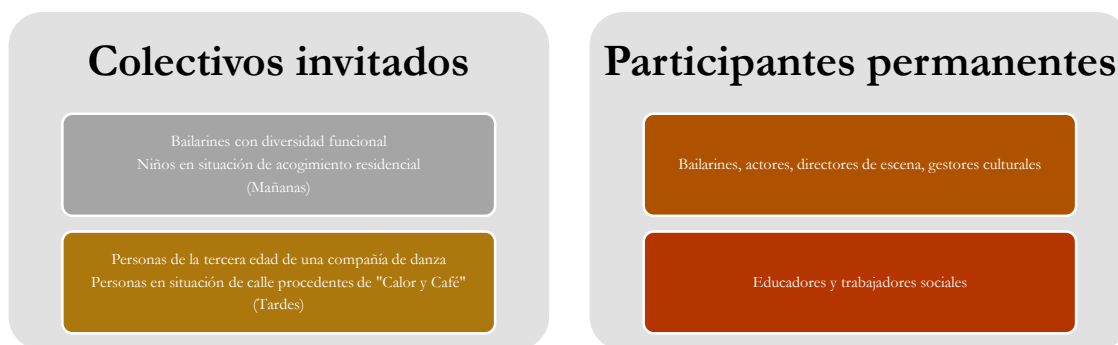


Figura 1. Composición de los participantes

Fuente: Elaboración propia

Durante el taller, los participantes estables y los visitantes adoptaron el papel de aprendices, y los instructores de danza se encargaron de conducir la actividad. Al final de cada sesión y tras la salida de cada grupo visitante, se dejó un espacio de media hora para la reflexión grupal de los cursillistas estables sobre lo ocurrido en el trabajo con cada colectivo, abordando cuestiones relacionadas con lo pedagógico y lo artístico. No hay que olvidar que el curso estaba dirigido a la formación de profesionales de las artes inclusivas, por lo que después de cada experiencia práctica era necesario un brainstorming reflexivo y una puesta en común de ideas.

La muestra final se produjo el último día del curso, momento en el que todos los participantes pasamos el día juntos en el teatro, preparando el show que habríamos de estrenar por la noche, y al que asistieron unas sesenta personas. El espectáculo figuraba como actividad

dentro del festival artístico y el patio de butacas se llenó casi al completo por un público compuesto principalmente por familiares y amistades de los participantes del taller.

Actividades específicamente dirigidas a las personas sin hogar

Durante la semana anterior al inicio del taller se desarrollaron cuatro ensayos de dos horas dirigidos por la coordinadora general de la iniciativa con el apoyo de una actriz con experiencia en el ámbito de la danza-teatro inclusiva, a los que asistieron cinco personas usuarias de la asociación, una voluntaria y la primera autora de este artículo. Las sesiones se celebraron en un centro cívico de la ciudad y estaban específicamente dirigidas a montar una coreografía con las personas sin hogar, que sería mostrada junto a otra protagonizada por las personas de la tercera edad en una plaza emblemática de la ciudad, a modo de actividad previa a la muestra general del trabajo. Durante la semana del taller “oficial”, los ensayos con las personas sin hogar continuaron en el hall del teatro, de forma simultánea al curso de danza inclusiva, que tenía lugar en espacio principal del teatro, la sala donde se encuentra el escenario.

En esta muestra de calle preparatoria se hicieron dos pases de las coreografías y en ambos se obtuvo una aceptable afluencia de público. Antes y después de cada pase, los actores descansábamos en una asociación de vecinos del entorno, lugar donde las personas sin hogar y los ancianos compartieron una merienda y el proceso de caracterización, maquillaje y calentamiento previo al espectáculo. Ambos grupos ya se conocían de la anterior edición del curso y ya habían tejido relaciones de afecto y simpatía.

Coreografías con las personas sin hogar

En la primera coreografía se planteaba una metáfora del aislamiento y rechazo social que sufren las personas migrantes, en clara alusión a la problemática de los refugiados. La construcción de la pieza era coral y no existía apenas diferenciación de personajes, excepto en el caso de uno de los actores, Abi, de piel negra, que asumió el papel del “excluido”, objeto de agresiones por parte de los demás, que hacíamos las veces de masa humana indiferenciada y discriminadora. La segunda coreografía tenía un cariz más cómico y despreocupado. En ella los personajes sí estaban diferenciados, y en determinados momentos se bailaba en pareja.

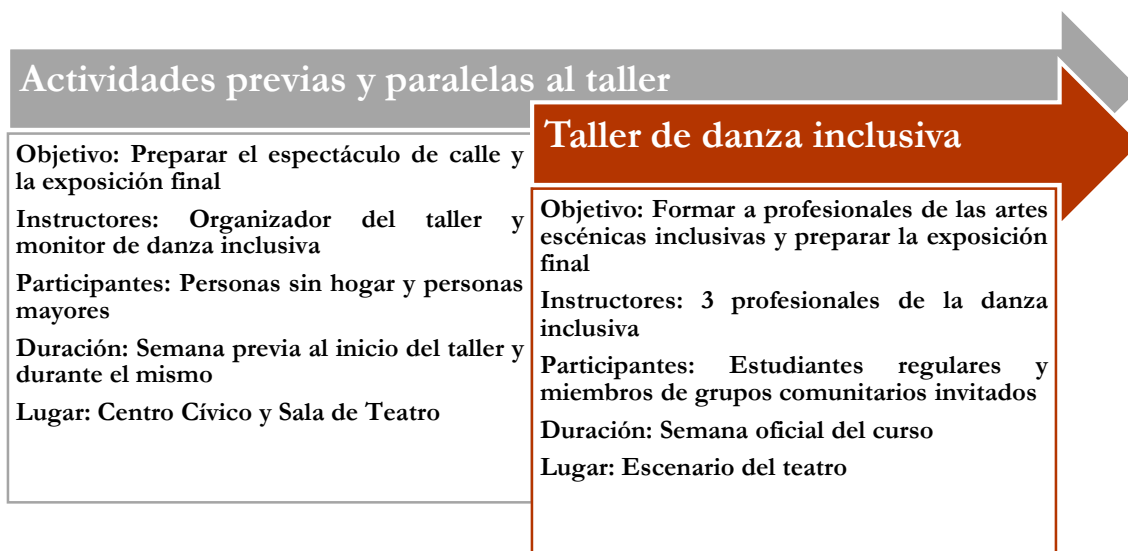


Figura 2. Resumen del contexto de la praxis etnográfica.
 Fuente: Elaboración propia.

Metodología de investigación

La perspectiva metodológica del estudio es de naturaleza etnográfica, aplicando un estudio de caso (Stake, 1995) de enfoque interpretativo y crítico para acceder a las percepciones de las personas sin hogar sobre la experiencia del taller de danza e interpretar críticamente el contexto general de la formación. El desarrollo de la experiencia se recogió en un diario de campo haciendo uso de la descripción densa (Geertz, 1996) y se aplicó observación participante tanto en las actividades previas y paralelas al taller como durante el propio taller.

En este estudio la perspectiva teórica, epistemológica y metodológica convergen. Así, para investigar el taller de danza se apostó por una estrategia de investigación encarnada, donde la investigadora puso en juego su propio cuerpo a través de la participación como alumna. La experimentación somática de encuentro con los otros supuso un espacio de profunda riqueza etnográfica que sentó las bases relacionales con los interlocutores de la investigación y enriqueció la recogida de datos más tradicional (esto es, las entrevistas en profundidad). También facilitó un acercamiento afectivo a los participantes, profundizado luego a través del comienzo de un proyecto de teatro social junto con las personas interlocutoras de esta investigación.

Participantes

Se mantuvieron numerosas conversaciones informales con el equipo de organización, el profesorado y el alumnado del evento. Las interacciones más significativas fueron registradas

en audio, posteriormente transcritas e integradas en el cuerpo de análisis. Asimismo, tras el evento se realizaron tres entrevistas en profundidad de aproximadamente 90 minutos cada una a tres de las cinco personas sin hogar participantes, a saber: Abi (24), un joven senegalés, desempleado, sin estudios reglados y en situación irregular, alojado en vivienda insegura (cueva); Luz (47) mujer española desempleada con estudios medios que alterna la calle con viviendas inseguras y Matías (47), hombre español sin estudios reglados con una situación similar a Luz (los dos últimos con discapacidades motoras y psíquicas).

Las personas entrevistadas se seleccionaron de manera intencional siguiendo dos criterios: de contenido (seleccionando las que podían aportar un testimonio clave para arrojar luz sobre las preguntas de investigación centrales de la investigación) y de conveniencia (aquellas con mayor predisposición a participar en la investigación). La cuestión de la accesibilidad también fue una dimensión esencial en la selección, pues estas personas participaron como interlocutores de la tesis doctoral de la investigadora. La existencia de *rapport* establecido entre ambas partes en el momento en que se plantearon las entrevistas facilitó su realización (Miller, 2017), pues permitió partir de un pacto relacional de mutuo reconocimiento, imprescindible para mantener una postura ética en la investigación. Las entrevistas y conversaciones fueron espacios de interacción intensiva entre las personas sin hogar y la investigadora, donde pudieron recrearse y performarse significados sobre la propia vida (Denzin, 2000).

El protocolo de entrevista recogía aspectos biográficos que permitieran contextualizar la percepción subjetiva del taller en el marco general de la persona, y sus percepciones sobre la experiencia en sí misma, incluyendo preguntas como “¿Qué es lo que recuerdas con más cariño de la experiencia?; ¿Cuál de las dos coreografías te gustaba más bailar?; ¿Recuerdas algún participante del taller en especial?; ¿Recuerdas quién vino a ver la actuación, vino alguien conocido?; ¿Qué es lo que más te gustó, hacer la muestra o el proceso en sí de ensayos?; Si no hubieras estado en la formación, ¿qué habrías estado haciendo con este tiempo libre?”.

Análisis de datos

Siguiendo la secuencia inductiva de análisis característica del análisis temático interpretativo, se transcribieron las entrevistas y los diarios de campo, codificando su contenido en categorías haciendo uso del software nvivo 11. Partiendo de la premisa de que en las ciencias sociales “solo hay interpretación. Nadie habla por sí mismo” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 500), los datos fueron posteriormente releídos en contraste con el corpus teórico y se volvieron a reagrupar las ideas en distintos temas y subtemas.

Se estableció así una espiral hermenéutica entre el conocimiento experiencial y el proposicional, de modo que los datos tomados del campo se nutriesen del constructo teórico, y viceversa, para conseguir el vaivén dialéctico que, según Geertz, se precisa para captar “el más local de los detalles y la más global de las estructuras, de manera de poner ambos frente a la vista simultáneamente” (p. 10). La reflexividad y el posicionamiento ético fueron esenciales para garantizar la rigurosidad en el proceso de investigación.

Aspectos éticos

Entre otros acuerdos y consentimientos informados verbales y escritos, se pactó con las personas sin hogar que para proteger su identidad la publicación de los *verbatim* se haría en condiciones de anonimato, haciendo uso de alias que fueron negociados con los mismos participantes. Asimismo, se consideró preferible no revelar el nombre de la compañía promotora del taller pues esto no actuaba en detrimento de la solidez metodológica del estudio ni era necesario para la interpretación de los resultados que se exponen, pero sí podía dar lugar a un enjuiciamiento innecesario del trabajo de la compañía.

Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados y las discusiones críticas con la teoría que derivan del análisis temático realizado. En primer lugar, exponemos los nodos temáticos que derivan de los discursos de las personas sin hogar, articulados en tres bloques. En segundo lugar, presentamos un bloque de análisis denominado “logros y desafíos” con las discusiones críticas sobre las experiencias que derivan del cruce de los datos etnográficos con la teoría.

Las percepciones de las personas sin hogar

“Esto engancha, tío”: el arte como refugio

Las personas sin hogar mostraron una actitud solícita y dispuesta durante la formación, a excepción de alguna expresión ocasional de disgusto, como la réplica desabrida de una participante cuando se le instó a repasar, durante su tiempo libre, las coreografías que se venían ensayando: “no tengo yo suficientes cosas que hacer a lo largo del día para ensayar esto” (nota de campo). Casi todas las personas involucradas habían participado en la edición anterior del taller y esto fue un factor que movilizó el interés y la ilusión por participar nuevamente en la experiencia. La única persona nueva fue una mujer de 57 años que el año anterior se había negado a participar pero se decidió a hacerlo ante el relato de sus compañeros y la insistencia de la integradora social del centro.

La asistencia continuada y puntual a los ensayos (pese a situarse el teatro bastante lejos de la sede de la asociación, lugar de reunión habitual de los participantes) y las gestiones que hicieron con sus centros de acogida para acoplar sus ritmos habituales al horario intensivo de la formación fueron algunas conductas observables que denotaban la elevada motivación por participar. Cuando finalizó el taller, las personas sin hogar manifestaron entusiasmo por poder repetir la experiencia: “Fue una experiencia que me gustaría repetir (...) aunque yo diga que yo no bailo, pero me gustaría repetirlo, ahora que ya se ha perdido el miedo a bailar” (Luz); “esto engancha, tío, esa adrenalina mola, es una cosa que engancha, tío, es un chute de adrenalina” (Matías).

Los participantes calificaron la experiencia como “inolvidable” por su naturaleza novedosa y excepcional. También permitió un quiebre de su ritmo vital monótono, determinado por rígidos horarios impuestos por los distintos recursos asistenciales a los que acuden (Alberto Del Campo-Tejedor et al., 2019), un lugar de expansión: “Haces cosas que normalmente no haces. Estábamos probando luces y música, y salía yo a bailar y hacer el gilipollas. Esas cosas así pues normalmente... Son cosas que hay que vivirlas” (Matías). El taller proporcionó un enclave de seguridad o refugio para un grupo de personas que habitan espacios sociales hostiles e inseguros (Bachiller, 2013): “en el taller me he sentido como dentro de mi casa... la gente me decía contamos contigo el año que viene, ¿eh? Contamos contigo” (Abi).

Desplazamientos y reconciliaciones identitarias: “sacar la calle del cuerpo”

Para las personas sin hogar participantes, exponerse ante un público y sentirse parte de un elenco actoral que dependía de su acción individual para funcionar les hacía adoptar una actitud responsable, concentrada y atenta, mezclada con actitudes de emoción y nerviosismo. En ese sentido, durante todo el proceso se generó una interacción compleja entre el compromiso con la tarea grupal y la necesidad de afirmación individual (o el reconocimiento del mérito propio), complejidad que se ve reflejada en los relatos. Una de las mujeres resalta estas relaciones de interdependencia en la acción artística: “mi temor era el confundirme en la primera coreografía. Yo decía, como me confunda en la primera, es que ya confundo a la que me sigue a mí... es que ya íbamos todos en cadena” (Luz). Abi, en cambio, enfatiza con emoción el momento en que la coordinadora del taller lo eligió a él en particular para liderar el baile de cierre de la muestra final en el teatro: “cuando ella me ha elegido para dirigir el grupo entero al final del teatro desde aquí dice vale [sic], yo he ganado el balón de oro como Messi”. En este sentido, las variables de edad (Abi es un joven de 24 años, Luz una mujer de 47) y género (Luz era mujer, Abi hombre) probablemente mediatizaron la percepción subjetiva de la experiencia.

En una etnografía con personas sin hogar en París, Graeff (2012) señala la dificultad de “sacar la calle del cuerpo” en el trabajo con personas sin hogar. Su investigación y otras similares (Bourlessas, 2020; Jolley, 2020) estudian cómo las dificultades de higiene y la incomodidad de estar en la calle tienen una repercusión inmediata y sistemática en el cuerpo, que es cada vez más susceptible de sufrir experiencias de humillación y estigmatización social y puede convertirse en un creador negativo de autoestima. En el contexto del taller, el cuerpo adquirió un papel esencial, al tratarse de un taller de danza. En particular, el concepto de lo “somático” desarrollado por Csordas (1993) resulta esencial pues se refiere, precisamente, a situaciones donde la corporalidad se dispone, relaciona y compromete en su relación con el mundo. La educación corporal puede generar “procesos de subjetivación, de creación procesual sobre sí mismos y nuestra relación con el mundo, convirtiéndonos en *performer* con posiciones abiertas, reflexivas, críticas y disposiciones para la auto-observación, la resonancia con lo orgánico y la experimentación” (Castro & Farina, 2015, p. 183).

En este sentido, las personas sin hogar atribuían sentidos de superación personal a la formación recibida, de derrumbe de barreras personales, que podrían convocar, en sentido amplio, una mejora de la autoestima. Bailar “en público” fue relevante para una de las

participantes: “Para mí fue una experiencia inolvidable. Porque yo hay cosas que en público nunca las he llegado a hacer. Ni en público ni en solitario. Por ejemplo, bailar. Y bailé” (Luz). Otras dos personas sin hogar relataron que la experiencia les había ayudado a superar su dificultad de “mirar a la gente a los ojos”, algo que ha sido recientemente discutido en otra publicación (Massó-Guijarro & Pérez-García, 2021a).

Contactos encarnados con “los que no son nuestros”

En un estudio realizado durante cuatro años con personas sin hogar en España se destaca cómo el cultivo de las relaciones sociales es el principal recurso para las personas sin hogar (Bachiller, 2013). Sin embargo, es habitual que las personas sin hogar vean reducidos sus vínculos sociales a las personas con las que frecuentan las asociaciones de asistencia social, como se ejemplifica en nuestro caso (Massó-Guijarro & Pérez-García, 2021a). En este sentido, Luz, una de las participantes sin hogar, valoraba el taller en tanto espacio de socialización distinto a la asociación de personas sin hogar donde habitualmente desayuna y merienda, y donde participa en otros talleres culturales. Afirmaba que gracias al taller salió de “la jaula de grillos” que era para ella, a veces, la asociación, donde la gente “se pone “insoportable” y comparte problemas con ella de un modo que vive de manera estresante: “llega uno con su problema, llega otro con su problema, llega otro con su problema... Hasta que optas por decir, mira que no soy psicóloga, no soy psiquiatra, no soy médico, no soy nadie nada más que una persona que está en la misma situación que vosotros. (La gente de la asociación) se siente incomprendida y como les des cariño... Pasa lo mismo con los niños de síndrome de Down. Como tú te vuelques con una persona necesitada ya te has perdido” (sic)

En este contexto, posibilitar el contacto con grupos y personas “no excluidas” constituye una experiencia clave para salir de “la jaula de grillos” que refiere Luz, una cuestión que se repite en los discursos de otras personas sin hogar recogidos en investigaciones sobre proyectos de arte escénico similares (Cordero-Ramos & Muñoz-Bellerin, 2019).

Por otro lado, los participantes del taller destacan experiencias de reconocimiento social por parte de su entorno cercano. Narran cómo compartieron fotos y vídeos de los ensayos y las muestras con sus familiares y amigos y relatan con ilusión los comentarios de felicitación que recibieron por parte del público desconocido. Esto fue particularmente enfatizado por Abi, que cuenta cómo una chica lo abordó con posterioridad al espectáculo en un local de ocio nocturno para decirle que lo había visto actuar: “El otro día una chica de Bilbao me dice eres

famoso, te he visto en teatro [sic]... todos te gritan y aplauden”. Abi también da mucha importancia a su reputación social en redes sociales, y relata cómo la experiencia aumentó su visibilidad en las mismas: “muchas personas me siguen en Instagram”. También Luz relata la interacción con un espectador desconocido, que la felicitó por la actuación: “salí a beber agua a una fuentecita y un señor me dijo lo habéis hecho estupendamente. Le contesté no lo dirás por mí, que es la primera vez que bailo, y me dijo, tú has sido la que mejor ha escenificado la escena de terror que se veía en ese mundo”. Asimismo, Matías recuerda con ilusión los momentos posteriores a la actuación, en particular, el aplauso del público: “una vez que terminemos, salíamos los actores y la gente nuestra, y *los que no son nuestros*, esperándonos ya pa’ aplaudirnos... Mira, un recibimiento que nos dieron, una caña” (la cursiva es nuestra).

Esta distinción que establece un emocionado Matías entre “los nuestros” y “los que no son nuestros”, esto es, entre las personas del público que procedían de la asociación de asistencia y los desconocidos, resulta significativa pues denota un logro significativo de este marco experiencial: la expansión de las relaciones sociales de los participantes y la apertura a nuevos horizontes de interacción humana. Las personas sin hogar vivieron con ilusión la buena recepción de un público “no cautivo”, compuesto por desconocidos, sentían que habían creado algo bello y valioso que podía ser apreciado por cualquiera.

Asimismo, las personas sin hogar valoraron positivamente no solamente el contacto con el público sino también la configuración diversa del alumnado: “fuimos varios grupos, y el buen rollo que había entre la gente... con los chicos Down, personas mayores, niños pequeños, una experiencia... no sé, esto hay que repetirlo. Eso no se puede vender. Eso no tiene precio” (Matías). En este sentido, el taller supuso un espacio de aprendizaje y escucha donde se tejieron vínculos entre personas que de otro modo difícilmente se hubieran encontrado, facilitando una radical apertura a la alteridad desde una lógica de placer y de juego. En el tratamiento metodológico de cada actividad se instaba al alumnado a mezclarse con aquellas personas con las que aún no se había trabajado, fomentando el contacto con el otro. Se plantearon, por ejemplo, ejercicios por parejas donde una de las personas se movía y la otra miraba, buscando distintas perspectivas desde las que observar el movimiento del compañero, trabajando así los aspectos comunicacionales de la danza (Pethybridge, 2014). El contacto con el otro superaba la aproximación racional, rompiendo dicotomías entre cuerpo y mente (Yarrow, 2012) y facilitando una aproximación psicofísica holística, que

permitió generar vínculos de simpatía y compañerismo entre personas aparentemente muy distintas.

La danza fue el lenguaje que mediatizó el encuentro formativo, y por ello, el conocimiento encarnado (Forgasz, 2015) supuso una dimensión fundamental. Este conocimiento se inscribe en las experiencias que las personas sin hogar relataron o que fueron observadas, en las que los participantes ejecutaban movimientos donde aprendían a través de su cuerpo, en interacción con los otros y con los estímulos del entorno. Estas experiencias de aprendizaje potenciaron lo que Csorda (1993) describe como "modos somáticos de atención", que se materializaba en actividades como las improvisaciones de danza por parejas o en grupos, o los desplazamientos por el espacio evitando colisiones entre personas.

Abi, el joven sin hogar de origen senegalés, relata la importancia de la palabra de las personas mayores en el marco de su cultura para explicar la relevancia subjetiva de los consejos y palabras de aliento que había recibido de uno de los ancianos con los que había bailado: “Un anciano me cogió y me dijo ven aquí, que yo te voy a dar consejo como a un hijo. Me da igual de dónde vienes. Pero yo te considero como un hijo, ¿vale? Me dice mira, tú en teatro tienes muchas cosas que hacer. Hablamos del baile, de todo. Hablamos tranquilos. Esta fue una cosa muy grande para mí”. Este mismo joven reseña su experiencia con los niños procedentes de la institución de protección, contando cómo sus contactos con ellos desbordaron el espacio-tiempo del taller pues frecuentaban las mismas plazas: “Estaba sentado yo solo, tranquilo con mi móvil, y vinieron todos los niños, vinieron, y me propusieron hacer un baile africano. Vinieron, me dijeron yo te conozco, te vi en la plaza”. Abi valora muy positivamente el contacto con los niños, ligando el hecho a un mandato familiar paterno y a sus propias ideas políticas: “mi padre me decía, cuando vas a un país, si los niños te quieren, todos ya te quieren... porque los niños son el futuro de un país. A un niño tienes que enseñarlo, porque es el futuro de un país. Nosotros ya vamos a pasar dentro de cincuenta años, pero los niños que nacen hoy son los que tienen que aprender los valores humanos, respeto, educación”. En este sentido, la creación de un marco intergeneracional a través de una experiencia artística generó condiciones para superar barreras culturales y acercar a personas de distintas edades y procedencias socioculturales (Bruun, 2017).

Dilemas y desafíos

La interpretación de las experiencias de artes escénicas inclusivas exige ir más allá de una afirmación de las narrativas lineales sobre su capacidad para fomentar el “éxito”, “empoderamiento” o la “inclusión social”. Autores como Thompson (2014) o McQuaid & Plastow (2017) defienden la necesidad de atenuar el optimismo a la hora de nombrar el potencial de arte escénico inclusivo, e interrogarse más bien por los desajustes entre la buena intención y los efectos “reales”. Así pues, en esta sección nos ocuparemos de las complejidades y posibles contradicciones en los discursos sobre inclusión social que se encarnan en la experiencia de un taller que se auto-denominaba “inclusivo”, y los interrogantes éticos y políticos que se pueden colegir.

Procesos y productos

La experiencia consistió en un proceso de formación artística que tuvo como resultado final un espectáculo con público. Por tanto, se materializa aquí la clásica dialéctica entre praxis (actividad como fin en sí mismo) y *poiesis* (actividad orientada a la producción de algo). En este caso, la viabilidad económica del taller dependía de la subvención de un banco, y la necesidad de rendir cuentas ante la instancia financiadora conllevaba celebrar la muestra final en menos de una semana (desde el inicio del taller), donde se mostrara la producción escénica resultante del proceso con el logotipo del banco en cuestión.

La urgencia por montar un espectáculo de danza que resultase dignificante para los colectivos implicados en poco menos de una semana resultaba espinosa. Por un lado, la promesa de actuar frente a un público en un renombrado teatro de la ciudad constituía un factor ilusionante y movilizador del interés del alumnado, y el apremio facilitó un gran nivel de concentración en el grupo. Además, como se discute en otros estudios (Bezerra-Teixeira, 2015; Traver & Duran, 2014) incluir en la escena a personas excluidas del circuito artístico y resituárlas en un lugar visible permite ampliar el horizonte estético del público, y permite también a las personas en situación de exclusión reapropiarse de un rol simbólicamente distinto. Sin embargo, el hecho de que el taller estuviera abocado a la consecución de un producto final disminuyó la posibilidad de detenerse y disfrutar del proceso de aprendizaje.

El carácter lúdico, los momentos jocosos y el compañerismo vividos en la cotidianidad del taller fueron experiencias que las personas sin hogar vivieron con gran deleite y recordaron en las entrevistas como muy significativos: “Disfruté sobre todo de los ensayos, donde si no

es uno es el otro, es la otra, pero siempre alguno hace el gilipollas” (Matías). En este sentido, la experiencia formativa podría haber expandido sus posibilidades de no haber existido el mandato de “crear algo” rápido, pero el proyecto, necesariamente, acabó por supeditarse a los condicionantes de la política de responsabilidad social corporativa de un banco. Algunos estudios ya señalaron este peligro de que el arte “transformador” comprometido con causas sociales se someta a una racionalidad meramente instrumental que lo ponga finalmente al servicio de la agenda neoliberal (Infantino, 2020; Thompson, 2014).

Incluyendo ¿a todos?

Una contradicción patente en los discursos de “inclusión” del curso fue que la organización del taller no invitó a las personas sin hogar a participar de las clases que se impartían por las tardes en el escenario principal del teatro, aquellas que formaban parte del programa normal del curso. Por el contrario, se prepararon ensayos de forma específica con el grupo en el hall del edificio. La entrada a las clases generales solo se le facilitó a Abi, el joven senegalés, que presentaba una actitud proactiva y amigable, un aspecto físico próximo al canon hegemónico de belleza, buena higiene corporal y notables aptitudes físicas para la danza. Progresivamente, otras personas sin hogar fueron invitadas a participar de algunas de las sesiones.

La razones por la que a estas personas no se les confirió el estatus de alumno “normal” podían ser muchas: la falta de experiencia artística de las personas sin hogar, la intención de velar por un buen clima que pudiera turbarse por las carencias en la higiene de algunas de las personas sin hogar (cuestión embarazosa dada la naturaleza corporal de la formación, que implicaba contacto físico), o las posibles limitaciones del cupo de participantes, podrían ser algunos ejemplos.

No obstante, es posible que una de las causas más relevantes de la exclusión haya sido la inexperiencia de los organizadores con el colectivo de personas sin hogar. Dependiendo del tipo del “estigma” o “diversidad” de cada persona o grupo de personas, la actitud de comprensión hacia los retos y problemas que emergían variaba notablemente. La indulgencia era menor con las personas sin hogar, sobre todo cuando la “diversidad” no era de capacidades motoras o psíquicas (como sucedía con el grupo de personas con discapacidad), o la edad (como sucedía con las personas de la tercera edad o los niños), sino algo menos apresable (la pobreza y sus consecuencias). Partiendo del concepto de estigma de Goffman (2006), quien lo define como un atributo desacreditador definido por su posición relativa en un sistema de relaciones, la diversidad funcional en el marco de esta experiencia no

funcionaba en tanto estigma, pues las personas coordinadoras del mismo estaban sensibilizadas y específicamente entrenadas en estrategias inclusivas hacia el colectivo, al provenir de una escuela pionera de danza inclusiva con personas discapacitadas.

Sin embargo, frente al “pobre” sí cerraban, parafraseando a Cortina (2017), las “puertas de la conciencia”, reproduciendo una estructura discriminatoria que la filósofa española bautiza como “aporofobia” (“odio al pobre”) y define como “un tipo de rechazo peculiar, distinto de otros tipos de odio o rechazo, entre otras razones porque la pobreza involuntaria no es un rasgo de la identidad de las personas” (p.4). Así, ante los “desvíos” de las personas sin hogar no les amparaba ser viejo o ser joven, tampoco ninguna diversidad funcional abiertamente enunciada. Su estigma era, entonces, “menos digerible”, pese a que dos de las personas sin hogar participantes tenían discapacidades reconocidas, según pudo recabarse posteriormente en las entrevistas en profundidad, e incluso resultaba visible durante la observación del taller. Según Cortina (2017) “ser pobre” trae implícito un estigma pero no implica un rasgo identitario; no existe, por tanto, un perfil concreto que pueda definir al colectivo y esta falta de identidad les resta capacidad para erigirse como sujeto político y reclamar derechos sociales, y menos aún derechos de participación cultural y artística.

La desigualdad, en términos de Jacques Rancière (2010), se reproduce en una nueva alegoría: las personas sin hogar tampoco habrían encontrado un “hogar” plenamente legítimo en el teatro. La estructura discriminatoria se reedita, pues son simbólicamente confinadas de nuevo a los márgenes, al hall, un espacio de tránsito, un “no lugar” (Augé, 2009) de tantos por los que pasan las personas sin hogar. En esta misma línea, algunos estudios sobre experiencias similares alertan sobre los posibles efectos “secundarios” de los proyectos de arte inclusivo, que pueden redundar en una re-estigmatización de ciertos grupos al exponer a las personas excluidas ante la mirada de un público que los juzga doblemente: por lo que hacen (como artistas) y por quienes son (sujetos marginales) (Hargrave, 2010). A su vez, otros estudios alertan sobre el posible parasitismo de la industria cultural hacia los sectores en exclusión (da Silva Perez, 2015), mientras que autores como Preston (2011) proponen revisar críticamente los discursos de inclusión social que fundamentan algunos proyectos artísticos dirigidos a comunidades en exclusión, y los modos en que éstos pueden acabar alineándose con una agenda de reinserción social que reproduce la desigualdad existente. Estos estudios plantean lineamientos críticos interesantes para desmontar la romantización frecuente en este tipo de proyectos, por la cual se presume acríticamente su potencial para “incluir” y no se cuestionan los problemas ético-políticos que laten en el fondo de estas experiencias.

Reflexiones conclusivas

En su clásico “Educar la visión artística”, Eisner (2009) ilustra las posibilidades del arte para fomentar la calidad de vida en un mundo donde los hombres “están encallecidos entre sí” (p. 257). Creyendo en su premisa, en este trabajo se han expuesto algunos de los logros de una experiencia de formación artística a la inclusión de los colectivos que sufren las consecuencias del “encallecimiento”, abordando también los retos, dilemas y contradicciones específicas del taller en relación a los discursos de inclusión social que lo fundamentan.

De acuerdo al relato de las personas sin hogar y al trabajo de observación desarrollado, el taller configuró un espacio reconocimiento y aceptación del que habitualmente carecen las personas sin hogar, un lugar para “desencallecerse” y “sacarse la calle del cuerpo”. La tarea escénica reclamaba poner en juego habilidades de escucha, interdependencia, compromiso con el otro y cooperación, frente al “modus vivendi de supervivencia” (Sánchez-Morales, 2017, p. 123) que habitualmente padecen en la calle. Sentirse útiles e inmersos en un proyecto compartido les permitió ocupar un rol proactivo, muy diferente a la pasividad letárgica característica que adoptan cuando se sitúan como receptores pasivos de servicios de asistencia social (Campo-Tejedor et al., 2019). La participación en una obra artística facilitó, aunque de manera precaria y transitoria, un desplazamiento de la “persona sin hogar” al “artista”. Esto podría convocar una “refundación ontológica” de la identidad personal a través del desarrollo de actitudes de resiliencia que posibilitan las artes (Bruun, 2017). En este sentido, en la experiencia se verifica cómo el arte, a través de su “capacidad para imaginar futuros, es capaz de crear vidas paralelas, anhelos que compensen la falta de anhelo cotidiano” (Fernández-López, 2015, p. 91)

En este sentido, esta experiencia nos permite visualizar el potencial del arte y el aprendizaje encarnado para generar estrategias de intervención con colectivos vulnerables como son las personas sin hogar. Los recursos asistenciales dirigidos a personas sin hogar frecuentemente tienen reglas que dificultan la incorporación de las perspectivas relacionales e incurrir en prácticas burocratizadas y estandarizadas. Por el contrario, las experiencias de educación artística llevadas a cabo junto a personas sin hogar nos permiten re-ver la práctica de intervención social desde una perspectiva ética, de “desencallecimiento” y des-tecnificación de la práctica profesional. Los niveles de satisfacción y goce que generan en los destinatarios las prácticas de arte escénico inclusivo, las posibilidades que ofrecen para re-configurar identidades dañadas y generar subjetividades éticas hacia la vulnerabilidad por parte de la sociedad ponen de relieve la necesidad de incorporar más programas de experimentación

artística dirigidos a personas sin hogar, en aras, además, de garantizar su acceso a la participación en la vida cultural. En este sentido, el estudio aquí presentado se une al extenso cuerpo de literatura que visibiliza y discute las fecundas sinergias que pueden establecerse entre las diversas disciplinas artísticas (danza, teatro, circo...) y las disciplinas dedicadas a la intervención social (educación social, trabajo social).

Por otro lado, la heterogeneidad en la configuración del grupo fue uno de los aciertos fundamentales de la experiencia, pues se logró un marco pacífico de encuentro encarnado de personas de distinta edad, capacidades, extracción social y origen étnico. En este sentido, un marco hermenéutico que queda por explorar en este trabajo y que se recomienda para futuras investigaciones sobre artes escénicas inclusivas es la aproximación que ofrece la teoría interseccional. Este enfoque subraya el carácter interrelacionado y socialmente construido de categorías como el género, la etnia, la clase, la discapacidad o la orientación sexual, y establece nexos entre sus respectivos sistemas de dominación o discriminación y sus correspondientes posibilidades de liberación. Así, sería significativo interrogarse por los modos en que las artes facilitan espacios de encuentro y cuestionamiento de las distintas vulnerabilidades humanas desde esta perspectiva compleja e integral, generando marcos ecológicos de aprendizaje significativo. Asimismo, asumiendo que la puesta en marcha y la investigación de experiencias de arte inclusivo no son actividades incorpóreas y programadas, sino una forma de implicación en el mundo para la mayoría de los sujetos dedicados a este ámbito, el enfoque autoetnográfico sería otro abordaje interesante para indagar sobre el potencial capacitador e incapacitador de la subjetividad en este tipo de procesos de investigación y praxis educativa, artística y social.

Para finalizar, resta señalar que el encuentro en el taller fue el germen de la posterior creación de un grupo de teatro inclusivo, que emergió para dar respuesta a la demanda expresa de las personas sin hogar participantes, resumida así por una de ellas: “quiero más experiencia, de bailar, teatro, de muchas cosas, sabes o no, de muchas cosas” (Abi). Por tanto, la experiencia actuó como “semillero” para la génesis de un proyecto creativo que sirvió como soporte estable para continuar la experimentación social y artística con el grupo de personas sin hogar, cuyo desarrollo dio lugar a una tesis doctoral y se ha estudiado en otros trabajos (Massó-Guijarro, Belén, Muñoz-Bellerín, Manuel, Pérez-García, 2021; Massó-Guijarro & Pérez-García, 2021b, 2021a).

Referencias

- Abbing, H. (2019). *The changing social economy of art: Are the arts becoming less exclusive?* Palgrave Macmillan. USA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21668-9>
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *COMUNICAR*, 26(57), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Augé, M. (2009). *Los no lugares: espacios de anonimato. Antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa.
- Bachiller, S. (2013). Un análisis etnográfico sobre las personas en situación de calle y los sentidos de hogar. *Sociedade e Cultura*, 16(1), 81–90. Redalyc
- Barbieri, N., & Salazar, Y. (2019). *L'equitat en les polítiques culturals. Estudi de casos amb metodologia de recerca participativa*. Barcelona. Gabinet de Premsa i Comunicació de la Diputació de Barcelona
- Bezerra-Teixeira, C. (2015). *Impossible dances : Staging disability in Brazil of disability as a its own right*. 6(1), 9–24. <https://doi.org/10.1386/chor.6.1.9>
- Bourlessas, P. (2020). Thick skins in place, thick skins out of place: re-placing homeless bodies in spaces of care. *Social and Cultural Geography*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14649365.2020.1837214>
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada (Tesis Doctoral)*. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Bruun, E. F. (2017). Towards a new “we”: Applied theatre as integration. *Applied Theatre Research*, 5(3), 225–238. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.225_1
- Castro, J., & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 37(2), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002>
- Clift, B. C. (2019). Governing Homelessness through Running. *Body and Society*, 25(2), 88–118. <https://doi.org/10.1177/1357034X19838617>
- Cordero-Ramos, N., & Muñoz-Bellerin, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville | Trabajo Social y Teatro Aplicado. Experiencias Creativas con un Grupo de Personas sin Hogar en la Ciudad DE Sevilla. *European Journal of Social Work*, 22(3), 485–498.

<https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>

Cortina, A. (2017). *Aporofobia: el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Csordas, T. S. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156.

da Silva Perez, N. (2015). Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version. *Performance Paradigm*, 11, 32–45.

Del Campo-Tejedor, A, Cordero-Ramos, N., & Muñoz-Bellerín, M. (2019). Ethnography and collective theatrical creation. A decade of activism with homeless in Seville (Spain). *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 471–490. <https://doi.org/10.5209/aris.60618>

Del Campo-Tejedor, Alberto, Cordero-Ramos, N., & Muñoz-Bellerín, M. (2019). Etnografía y Creación Colectiva Teatral . Una década de activismo con personas sin hogar en Sevilla. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 471–490.

Denzin, N. K. (2000). The Reflexive Interview and a Performative in Social Sciences. *Qualitative Research*, 23–46.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). The art and politics of interpretation. In *The handbook of qualitative research* (pp. 500–515). Thousand Oaks, CA, Sage.

Dinold, M., & Zitomer, M. (2015). Creating Opportunities for All In Inclusive Dance. *Palaestra*, 29(4). <https://doi.org/10.18666/palaestra-2015-v29-i4-7180>

Ducca Cisneros, L. V. (2020). “We have no rights, see? That’s what I’ve learned from this.” *Social Work with Groups*, 43(1–2), 18–24. <https://doi.org/10.1080/01609513.2019.1638640>

Eisner, E. (2009). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Fernández-López, M. de los Á. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Editorial Fundamentos.

Forgasz, R. (2015). Embodiment: A Multimodal International Teacher Education Pedagogy? In *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Vol. 22B, Issue Part C, pp. 115–137). Emerald Group Publishing Limited: Bingley. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000025045>

Gallagher, K. (2016). The micro-political and the socio-structural in applied theatre with

- homeless youth. In J. Hughes & H. Nicholson (Eds.), *Critical Perspectives on Applied Theatre* (pp. 229–247). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107587977.012>
- García-Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. (p. 215). México D.F: Grijalbo.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Graeff, L. (2012). Corpos precários, desrespeito e autoestima: O caso de moradores de rua de Paris-FR. *Psicologia USP*, 23(4), 757–775. <https://doi.org/10.1590/S0103-6564201200040008>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial GRAÓ.
- Hargrave, M. (2010). Side effects: An analysis of Mind the Gap’s Boo and the reception of theatre involving learning disabled actors. *Research in Drama Education*, 15(4), 497–511. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512184>
- Hermans, C. (2016). Differences in Itself: Redefining Disability through Dance. *SOCIAL INCLUSION*, 4(4), 160–167. <https://doi.org/10.17645/si.v4i4.699>
- Infantino, J. (2020). Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 9, 12–28.
- Jolley, J. (2020). Embodying plurality: Becoming more-than-homeless. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 45(3), 635–648. <https://doi.org/10.1111/tran.12373>
- López-Fernández, M., Diéguez, M. del R., Iribas, A. E., García, G., Mollá, M., Rigo, C., Romero, J., Domínguez, M., & Navajas, R. (2010). Social functions of art: Educational , clinical , social and cultural settings. Trying a new methodology. *International Journal of Education through Art*, 6(3), 397–412. <https://doi.org/10.1386/eta.6.3.397>
- Márquez, G. M., & Urraza, X. A. (2015). The impact of the crisis on homelessness in Spain: social intervention in a context of greater need and fewer resources. *European Journal of Social Work*, 19(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1022712>
- Massó-Guijarro, Belén, Muñoz-Bellerín, Manuel, Pérez-García, P. (2021). Bringing absence to the fore: Conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain. *Applied Theatre Research*, 9(2), 133–153.

https://doi.org/10.1386/atr_00053_1

- Massó-Guijarro, B., & Pérez-García, P. (2021a). ‘ Theatre has made me look people in the eye ’: achievements and challenges of applied theatre in social work. *European Journal of Social Work*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1997931>
- Massó-Guijarro, B., & Pérez-García, P. (2021b). Escenarios de inclusión: teatro aplicado como experiencia socioeducativa en contextos de desigualdad social. In M. Álvarez-Rementería, L. Darretxe-Urrutxi, M. Gezuraga-Amundarain, & N. Beloki-Aritzi (Eds.), *Escenarios y estrategias socioeducativas para la inclusión social* (pp. 167–183). Editorial GRAÓ.
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups : a qualitative synthesis. *Educational Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>
- McQuaid, K., & Plastow, J. (2017). Ethnography, Applied Theatre and Stiwanism: Creative Methods in Search of Praxis Amongst Men and Women in Jinja, Uganda. *Journal of International Development*, 29(7), 961–980. <https://doi.org/10.1002/jid.3293>
- Miller, T. (2017). Telling the difficult things: Creating spaces for disclosure, rapport and ‘collusion’ in qualitative interviews. *Women’s Studies International Forum*, 61, 81–86. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.07.005>
- Mitchell, D., & Snyder, S. L. (2016). The Biopolitics of Disability. Neoliberalism, Ablenationalism, and Peripheral Embodiment. In *The Biopolitics of Disability*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.7331366>
- Pethybridge, R. (2014). Relative proximity: Reaching towards an ethics of touch in cross-generational dance practice. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 6(2), 175–187. https://doi.org/10.1386/jdsp.6.2.175_1
- Preston, S. (2011). Back on whose track? Reframing ideologies of inclusion and misrecognition in a participatory theatre project with young people in London. *Research in Drama Education*, 16(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.572370>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Manantial.
- Sánchez-Morales, M. (2017). Las Personas “sin Hogar”. Un Marco Para El Análisis Sociológico. *Obets*, 12(1), 119–143. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.05>
- Simonetti, P. (2018). Derechos culturales , ciudadanía cultural y procesos subjetivos : el caso

- del centro cultural Urbano. *Encuentros Lationamericanos, II*, 18–38.
- Snyder-Young, D. (2011). “here to tell her story”: Analyzing the autoethnographic performances of others. *Qualitative Inquiry*, 17(10), 943–951. <https://doi.org/10.1177/1077800411425149>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. California. Sage Publications.
- Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. In *Ethics and the Arts* (pp. 125–135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12
- Traver, A. E., & Duran, J. (2014). Dancing Around (Dis) Ability: How Nondisabled Girls Are Affected by Participation in a Dance Program for Girls With Disabilities. *QUALITATIVE INQUIRY*, 20(10, SI), 1148–1156. <https://doi.org/10.1177/1077800414545230>
- Vich, V. (2014). *Desculturizar la cultura: la gestión cultural como forma de acción política*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Wrentschur, M. (2008). Forum theatre as a participatory tool for social research and development: A reflection on “nobody is perfect” - A project with homeless people. In *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230583962>
- Yarrow, R. (2012). Performing agency: Body learning, forum theatre and interactivity as democratic strategy. *Studies in South Asian Film and Media*, 4(2), 211–216. https://doi.org/10.1386/safm.4.2.211_1
- Yúdice, G. (2002). *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona. Gedisa Editorial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Artículo 4

Learning Ecologies in Applied Theatre: Analysis of an Experience

Massó-Guijarro, B.; Montes-Rodríguez, R., Muñoz-Bellerín, M., Pérez-
García, P. (2020)

The International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies
16 (1): 23-39, <https://doi.org/10.18848/2324-7576/CGP/v16i01/23-39>

Learning ecologies in applied theatre: analysis of an experience

Abstract: In this study we intend to study the social and educational potential of collective theatrical creation through a training workshop held in the university context with a group of participants of diverse socioeconomic origin. Using a qualitative methodology of ethnographic orientation (participant observation), we delve into the pedagogical-social effects of this educational experience, and offer the main research results, articulated around three categories that emerged from the data analysis, namely : the theatrical collective creation and its educational repercussion, the possibilities and tensions of the dialogical orientation in the teaching style and, lastly, the socio-educational impact of the inclusive approach of the course. In this sense, the workshop generated a space of encounter with otherness (specifically, with the subaltern otherness of homelessness) that brought with it the construction of a polyphonic learning space, generating an ecology of learning between academic and non-academic knowledge through which the cultural capital of socially stigmatized subjects could be valued.

Keywords: Theatrical Collective Creation, Applied Theatre, Artistic Education, Ecologies of Learning

Introduction

This article explores pedagogic alternative models (in this case, theatre collective creation), looking for paths enabling the epistemological breadth required by contemporary hyper-complexity. It seems necessary to strengthen the role of education as a change agent and also, to introduce pedagogic formulas that contributes to renew the educational paradigm in order to give answer to current cultural, economic, political and social challenges. Art, applied to education, becomes an inexhaustible source for this paradigmatic renewal.

From a qualitative perspective, this research presents the pedagogic and social effects on a group of participants from a training workshop on theatrical collective creation. People attending this workshop belong to different socioeconomic classes, and some of them are homeless persons. In this research, the idea of art as a critical device for teachers was encouraged, aiming at recovering the communitarian and performative dimension offered by arts, as opposed to the traditional production of “beauty”. Thus, a critical perspective of

artistic education is uphold, which fights back the frequent infantile-view over the imaginary of the discipline (Acaso and Megías 2017). This infantilism, leading to a de-intellectualized vision of the art/education binomial, ends up removing the transformative potential of the educational phenomenon.

In this educational experience, we summoned the less normative subjects, emphasising the value of processes over products. The ecological metaphor, understood as the ecology of knowledge (Santos 2007) while applied to educational contexts, will help to analyse the workshop as an example of an educational innovation process. It calls for the participation of traditionally excluded groups and generates a communication platform between diverse types of knowledge, between the academic and the profane.

We stand for a scientific community that assumes the complex task of enlightening knowledge as a contribution to the improvement of concrete realities. From this conviction and commitment to a critical and transformative social science, the present work arises.

Theoretical foundations and justification

In the area of Education Sciences, numerous studies dive into the potentialities of disciplinary hybridism between art and education, as well as those that specifically address the possibilities of theatre as an educational and social tool. The theatre, as “an instrument for” is configured as a wider scope, and falls into the terminology of Applied Theatre. This emerges as a new field of knowledge, which aim is to systematize and give scientific accuracy to a series of practices that put the theatre into play, in different ways and with different goals. In the Anglo-Saxon world, the Applied Theatre has essential references (Ackroyd 2007; Prendergast and Saxton 2009), while in the Spanish-speaking context, it has been initially driven by Motos and Ferrandis (2015). Currently, it is being developed from different disciplinary approaches, by authors such as Muñoz-Bellerín (2018), Vieites (2015), Navarro (2007), Mendez-Martinez (2019) Sedano-Solís (2019) or Onieva (2011), among others.

In this regard, there are many and varied practices where theatre has been used, with remarkable results. These outcomes would require a systematic study to provide a thorough understanding, which promotes the development and proliferation of new practices and the enrichment of the existing ones with new findings. Accordingly, practice and theory can get together to work towards social improvements. This is why the most frequent research method in the field is the case study, which is probably the most suitable method for

developing the hermeneutic of experience. Likewise, a new paradigm that has been brought up for decades, is currently reaching its peak flowering time. We refer to Art Based Research (ABR), which seems to have a very direct application in this area of knowledge (Rasmussen 2014).

Furthermore, it is worth noting the disciplinary miscegenation we find in the study of Applied Theatre. From its very formulation, the object of study is hybrid, as it always refers to theatre and something else, alien to the theatre itself. The sense of incompleteness evoked by the concept of “applied theatre” makes it necessary to think about it from an open epistemology of diverse disciplines. In this article, we will refer to a specific form of applied theatre, which is Applied Theatre to Education (hereinafter, ATE), following the categorization proposed by Motos (2015) and nuanced by authors such as Sedano-Solís (2019). This experience is allocated in the category of ATE since it consists of a training workshop based on the methodology of Theatrical Collective Creation (TCC), which is a pivotal element for this educational activity. However, the mestizo character of the experience makes its unique-category-allocation quite complex. In this sense, even though the workshop is framed in ATE for representing a formative experience, other categories would intersect, especially if we consider the content delivered –which shapes the meaning and the structure- and the inclusive approach influencing the group of participants. This inclusive approach makes us to be in the borderline between theatre and inclusion (which Sedano-Solís places in a broader category, the Applied Theatre in Health). Moreover, if we build upon the methodology as the main source of content of the workshop, we could allocate it in the category of Theatre Applied to the Community, since the TCC is focused on working on community contexts. Thus, as the graph shows below, depending on the criteria, the workshop can be allocated in different places:

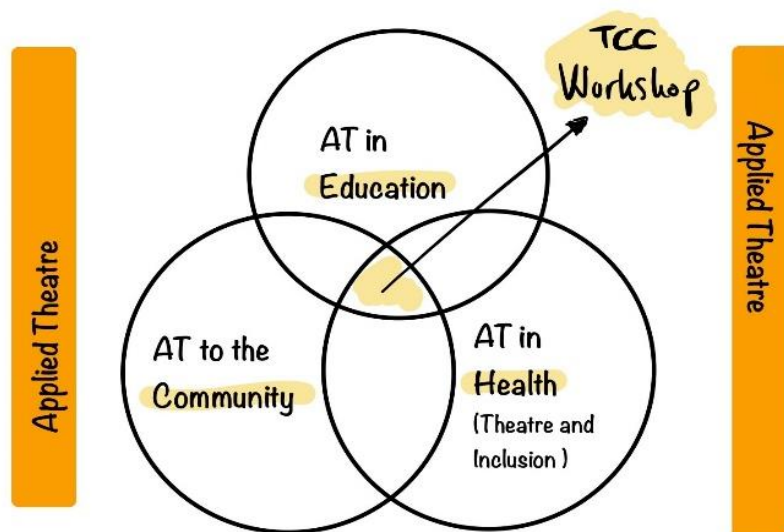


Figure 1: Explanatory diagram

Source: Own elaboration from Sedano-Solís 2019

The relevance of TCC as a method of applied theatre is in its interdisciplinary content, where various fields of knowledge and knowledge production come into play. In this regard, we refer to a method akin to the ecology of knowledge since in its procedure every possible contribution is considered (popular culture, academic research). On the other hand, the TCC precedes and contains the applied theatre. Since the Renaissance, through the comedy *dell'arte* (Pavis 1984) theatre is thought of as a collective process. This will have effects on the very conception of art as a paradigm of cultural democracy. The TCC, as an assembling method, has been used professionally but mainly as a model of interactive, intercultural, social and community theatre. It includes the knowledge and experiences of each participant in connection and interdependence with group knowledge, in an enlightening example of collaborative learning (Muñoz 2019).

It is worth mentioning that the main theoretical innovation raised in this study is the application of the ecological metaphor to the scope of the ATE, which has been largely researched by various authors. The ecology of learning upholds new elaborations allowing us to think of educational phenomena in a liquid and drifting world (Bauman 2007), which is set up by diverse, interconnected and interdependent contexts. Thus, the proposal of Martínez and Fernández (2018) is embraced here, because of the four categories of the concept they proposed. In this research, the fourth and last category will be adopted: the so-

called ecologies of knowledge brought up by Santos's (2010). In the ecologies of knowledge, the recovery of marginalized voices and the recognition of the community knowledge and subjects is emphasized. This conceptualization brings up a particularly fertile territory to reflect on the ATE practices, due to the flexible and expanded idea it has about education and the emphasis on community learning. The ecology of learning also offers an open epistemology that allows us to understand the mediations between subjects and contexts, applied artistic methodologies and its learning processes.

The TCC workshop is intrinsically connected to the ecologies of knowledge as it creates links between the academic context and the community: concretely, with the people participating in a theatre group organized by an NGO working with homeless people. This dialogic proposal is not as common as it should be: the social transmission of knowledge is one of the main and most urgent complaints made against nowadays universities. In this experience, we find an interesting field for ethnographic enquiry, which could shed light on the potentialities of the theatre/education binomial as well as on the contributions to the educational regeneration made by an innovative pedagogical practice as the one at hand.

It must be emphasized that one of the main criticisms towards school and formal education in general, is the trend to group subjects by educating them in supposedly homogeneous entities, under the criteria of age, social class, or even sex. That is why one of the main goals of this research is to work on the pedagogical-social effects of an educational-artistic situation where people from different socioeconomic levels can participate. We wondered what benefits could be derived from breaking the myxophobic tendency³³ (*tendencia mixofóbica*), both quite common on educational contexts. What happens when we get to work closely with those who we habitually dodged the gaze, in this case, the homeless people? What transformations start to happen when we introduce them, “unexpected subjects”, into a university context? In what ways does the pedagogical potential of this uncomfortable "pedagogical architecture" manifest? Are we, teachers and educators, truly prepared for the surprise that might come from these precarious pedagogical situations? Would it be possible to us to work with such a degree of uncertainty?

³³We establish here a trans-disciplinary bridge, taking the concept of "mixophobia" (Bauman, 2006), which the sociologist applies to the fear of living with foreigners, extrapolating it in our case to the fear of mixing in educational environments.

On this subject, we intend to investigate how academic and non-academic knowledge can dialogue in the specific pedagogical context of a workshop, where an ecology of knowledge is can prompt the emergence of the cultural capital of subjects usually treated as human waste (Bauman, 2015). This study will also analyse the educational and social potential of theatre collective creation, focusing on how this is appealing to the participation and motivation of the group, as well as the type of relational dynamics in the context of the workshop.

Methodology and field work

Methodology

This study intends to elaborate a deep understanding of the researched experience with the aim of answering to questions that were a fundamental guide for the fieldwork. These questions were oriented towards the elaboration of a dense description (Geertz, 1996) of the educational-artistic experience, thus allowing its later interpretative analysis. The research was carried out from a purely qualitative methodological approach. The participant observation was the ethnographic methodology that made it possible to register the workshop in a field diary, including photographs and videos. Two participants were also interviewed, and this material shed light on some complementary aspects of the research. These interlocutors were selected based on specific availability criteria, in adjustment to the research objectives³⁴.

Final evaluation surveys were also instruments for data collection. The questionnaires were distributed to all participants, where their perceptions and learning processes were collected in writing format. Continuous evaluations of the process, coupled with the triangulation of the data and the successive consultations to the participants is what made up the basis of the TCC methodology. These platforms of expression gave room to collect a polyphonic testimonial that, despite the briefness of the experience (time-wise), was of great richness and ethnographic density. The analysis of qualitative data (field diary, interviews, and questionnaires) was systematized with the NVivo program (version 11), performing the process of classification, coding, and analysis of emerging categories.

³⁴ In-depth interviews were conducted with two of the people in difficult socioeconomic situations who participated from the workshop. They are part of a larger fieldwork, from a doctoral research that the first author of this study is carrying out in the social theatre group named Outside the Bell. These interviews collected the narratives of these people about the workshop; their perceptions, their learning process and the effects of their work within a wider life context. These research objectives exceed those of the present study, although some of the data collected in the interviews will be taken into account, especially those providing meaningful information for the questions raised here.

Contextualization and description of the experience

The *theatrical collective creation* workshop was held at the Faculty of Education Sciences of an Andalusian city in March 2019. 17 people participated in it, 2 of them as listeners. The workshop was led by a teacher specialized in theatre and social intervention and it focused as a training experience aimed at students, broadly speaking, and open to the non-university community.

It is worth mentioning that the dissemination strategy of the activity invited students from different disciplines: the placement of posters was not restricted to the Faculty of Education Sciences but rather extended to other university areas. The group was finally conformed following the disciplinary eclecticism sought by the workshop: we had the participation of students from Social and Primary Education, students graduated in Dramatic Arts, graduates in History, Political Science and Sociology, doctoral students, and also people whose academic profile was unknown. Moreover, four people from a theatre workshop developed in an NGO working with homelessness also joined the experience.

The workshop took place in an open classroom, and was conducted in two days, with a tight schedule during morning and afternoon. The spatial distribution of the participants was circular, thus prompting the free flow throughout the room and breaking with the classic structure of a lecture.

Participants were tasked with some work to be done a few weeks before the workshop. These assignments were divided into three phases: First, to describe a social problem of their own concern. Second, to think of some possible strategies to manage the problem, and third, to select a poetic or visual material to illustrate the topic. The first session of the workshop was devoted to the presentations of the participants. In this regard, it is worth mentioning that after the teacher's request, no professional nor occupational information was shared but rather only names and the topics participants were interested in. This was to avoid that some people, who might not be officially occupied, may feel uncomfortable for not knowing what to answer. Besides, breaking with the usual logic of defining ourselves by our professional occupation led to an environment that trans-positioned the usual rules of the social game.

The topics of interest, proposed earlier by the participants, were articulated around different issues. One of the topics that generated the greatest impact, which was the backbone of the

group exploration, was the issue of power outages³⁵ affecting repeatedly one of the city's neighbourhoods. Two of the participants suffered this experience, yet it was unknown to most people in the group.

After exposing these topics and discussing around them, an exercise of individual body examination was proposed. The exercise was based on a set of movements, with beginning and end, where each person offered a physical composition for their social topic. The individual set of movements was shown in front of the large group, circle-arranged, and each person shared the meanings suggested by the body images they were observing. At first, the set of movements could seem arbitrary or meaningless, as it was represented without conviction by the actor or actress, especially for those who had no previous theatrical training. Nevertheless, they were gradually gaining richness and significance. The group sought for meanings in the dramaturgy created by fellow participants, thus enriching and expanding the first conceptualizations. An inter-subjective story was built upon the representation of each student-actor, taking away –at least at this stage- the chance of commenting on the initial communicative intentions of the *performative* proposal.

In a third stage, the teacher proposed a group exercise consisting of improvising throughout the whole room. Each participant used their own set of movements, comparing and finding possible affinities with other classmates with the aim of establishing a body dialogue between their proposals. The teacher intervened in order to dodge an aesthetic result -looking for beauty in its classic definition- but rather focused on the experimentation of the movements emerging from the interaction with their classmates. This set up contributed to the richness of playing with opposite characters.

After each body exercise, there was a moment to freely participate, evaluate and share perceptions about the improvisation process. The teacher invited participants to define the issues underlying the bodywork, encouraging students to reflect on the connection between the topic brought by each student and the physical work. The participants used these words to define the underlying topics: escape, asynchrony, consensus, power, acceptance, common

³⁵ The neighbourhood is located in the northern part of the Andalusian city and suffers frequent and periodic cuts in the electricity supply. This is the result of the decision of the electricity company to establish a limited supply for this area, as a control strategy against the illegal hooks carried out by some residents of the neighborhood, destined to light indoor marijuana plantations, the main hidden economy of the area. These power outages are a general punishment for an already disadvantaged neighborhood, and are a paradigmatic example of structural or even cultural violence (Galtung 1990).

struggle, internal diversity, community, representation, change of perspective, personal evolution, care, dedication.

Through these improvisations, based on each individual set of movements, a certain dialogic consensus was achieved (Habermas 2010) between the material of their own and that of the other participants. Thus, constant bridges were established between individual and collective imaginaries, gradually building possible links between the different topics. At the end of this research process, which took place during the entire first day, the teacher divided the participants into two large groups, gathered according to the topics and the relational links that emerged between individual issues. The groups were assembled with the aim of generating two performances, which would be addressed on the second day of the workshop.

The second day of the workshop was entirely devoted to the construction of a performance³⁶, where the topics that each group selected would be represented. Firstly, each group met in different parts of the room. Each person explained his or her topic to the team, showing the metaphorical material they had selected to illustrate it. During this process, several pieces of poetry, songs, images, personal stories and experiences were shown and analyzed in group. Those fragments –as a collage- that could be part of the performance coming later, were selected. In this regard, it is noteworthy that homeless participants chose topics related to the situation of injustice and the feelings of solitude coming from their position of social vulnerability, thus creating a moment for open communication and listening with the rest of the participants.

Secondly, the construction of a physical dramaturgy was approached, where individual topics were grouped into one common scenic proposal. At the beginning, the teacher guided the two teams' processes, offering guidance to enable the topics' matching. We were looking for a platform merging all personal idiosyncrasies, creating a common space where participants could feel identified. In a second moment, the teacher got rid of his orientation role, staying out of the process for each group. The workshop ended with a final exhibition of the performances –with their classmates in the audience- and a closing evaluation.

³⁶ Following Taylor's (2011) work, performance is understood as the action of the body where experience, knowledge, creative abilities and memories converge, thus elaborating a story that receiving and transmitting knowledge and skills.

In the following figure, we try to synthesize the course of the workshop and the most important milestones:



Figure 2: Workshop structure and significant milestones

Source: Own elaboration.

Results and Discussion

This section presents the most relevant outcomes of this experience, which gives a good account of the potentialities of the application of the theatre in such a context, and the pedagogical-social effects of the experience. Thus, the categories emerging from the interpretative analysis of the experience are reflected and discussed in light of theory.

The Collective Theatre Creation: an educational and epistemological challenge

The conduction of debates around questions and the methodology TCC allowed us to directly search for complexity. Therefore, the group was compelled to avoid the good/bad polarizations, especially in the early stages of the workshop. At this stage, the collective creation aims at exploring through the physical domain, playing around with the sensations, which are rather intuitive instead of rational. The search for complexity, the avoidance of simplified formulas, the slowness of the work and the attention to processes rather than results, were significant epistemological challenges for many participants.

The destabilizing effect of TCC emerged strongly during this experience, as well as the opportunities it offers to question old lessons and mind-sets. In this regard, one of the

participants pointed out how the workshop made her/him “refute all previous knowledge”³⁷. Regarding the improvisation exercises, participants shared a general perception of surprise from the new ways of working they discovered. The fact of focusing on an encounter with the other –through the body without any verbal interaction, and moving through the space–made the majority of participants find a way to channel their creativity. One of the participants said that “the encounter, the dramaturgy allowed me to change the space, the spatial change invites me to change the dramaturgy, to create something new”. Another participant highlighted the possibility of transferring knowledge to its professional work: “Although I work on collective construction, I have never applied it in this way, giving more space to the voice, to the emotions, to let myself go with others. As a teacher I have always needed to control, as I am afraid when things get out of the square meter. This creation gives great space to body expression”.

The valuation of processes over products is one of the essential pillars of the TCC. Consequently, in this workshop, the process was enhanced over the usual primacy of results. In this regard, one of the students commented that she had the chance to learn to “lose control of actions, thinking less about the result, enjoy the process, make it vivid”. In one of the in-depth interviews, an interlocutor of the research referred to the potential of the workshop to destabilize what is taken for granted, to build critical and open thinking and to think from complexity, avoiding the division of knowledge:

“We do not realize that we are the children of what they have taught us. They have taught us to plot. This is your field, and you shouldn’t sneak in mine, because that’s how my field is safe. We all have a hole. It has never been seen transversally (...) Theatre, as the teacher put it is the same. It is something that makes you get out of yourself, get in touch with others and act in the world. Well, the same thing that made us pray to the gods for rain, the same as who wants to get their complex out... But no, we were taught that you belong here and I belong there”.

The workshop also created an inclusive platform from theatrical experience, which made possible to give voice to silenced social problems, expanding the perceptions that participants could have had of theatre up until this time. In this regard, in the final survey a participant

³⁷ The excerpts quoted from the participants are taken from the field diary and the questionnaires provided at the end of the workshop. In order to facilitate reading, and considering that it is not detrimental to the methodology, we rather not mentioning the origin of each selected fragment.

commented: “I have realized about the impact of the application of artistic activities – specifically theatrical and physical activities- in the social field. I became aware of the importance of theatre as a link between people, who have created a common model of expression from their own individuality”. Likewise, one of the people socioeconomically constrained commented in an interview the political-educational implications they would like the theatrical proposal to have:

Interlocutor: (...) to keep involved in theatre, that more people see it, that more people are aware of what is happening, and that all these people can then think and do their own things. To give people independence. That people would not stare at a screen saying the world stays the way it is because it is so. To change the world; to change the world. To keep shaping, keep growing as people. In my case, to keep interacting with other people (...) that is important. Make a better world, because it is possible.

Interviewer: And you think theatre can be a path?

Interlocutor: Of course, yes. It can be because in theatre people are authentic, beyond the labels they put on you. It may cost you more or it may cost you less, and that is what I believe (teacher's name) taught us. It opened our eyes wide...

Due to the direct mediation of the body in all exercises, and in spite of the brief experience, body confidence was achieved among the most of the participants, who managed to break down with the usual distance and physical fences of daily life. In this regard, an extra-everyday space emerged, far from the social contract ruling most of our social interactions, thus generating a disruption, a gap through which a revolution of care and group feeling could be intuited. The participants were frequently excited and touched without knowing each other, offering physical support. Somehow, in a non-logical way, a certain degree of confidence had emerged between the participants, as they knew themselves accomplices of something secret, of an uncommon comfort where common social rules were subverted. In this sense, Eisner (2009) can be recalled when asked what art can do to increase the quality of individual and collective life, concluding that "in a society where work is fragmented and has become a regular routine, is its ability to light-up life by attracting attention to the quality of an experience like that. If art is something, it is a quality of life that is enjoyed by itself" (255). The art allows us to give meaning to the world, therefore, to treat people from a logic of care from a non-instrumental aspect (generating a violent objectification of the other), favouring

the development of sensitivity. The arts allow us to make sense of the world, softening and removing from ourselves the shells that harden our way of relating to things. The development of sensitivity in education is fundamental to building a fairer world, because as Eisner (2009) points out, "men are calloused with each other" (257)

The work with the body was especially significant for the development of dialogue's attitudes. Listening, a key prerequisite for genuine dialogue (Kazepides 2012), requires a prior psychophysical state of openness and relaxation (Fisher 2013) that could be worked holistically and creatively through body improvisations. This "feeling of/with others", and the absolute commitment with the task, has a relevant educational value that was perceived by the participants: "I have modified my behaviour when I felt stimulated. I have entered into pure empathy with another person". In the same way that missing the look on the everyday allows us to de-mechanize our thoughts, the body is also de-mechanized when it is given a scenic treatment. Experiencing our perceptual channels in an extra-daily way, discovering new ways to reacting –different from our usual habits- could lead to an extension and amplification of our ways of expressing ourselves; to a redefinition of who we are and who we can become into, to remind ourselves that we are alive (Eisner 2009). Furthermore, one of the listeners was surprised by the aesthetic results generated by group improvisations: "I was very surprised (...) how each person performs the movements without any premeditated coordination with their partner, and that they did such a beautiful and well-spun performance".

It should also be noted that the "metaphorical" material that each person used to illustrate their topic interwoven a system of symbolic mediations between the subjectivity of each person and the group. In the same way, each poem, image or song served as a bridge between the terrain of the imagination and the metaphor with the experiential and factual account of each individual. In this manner, they were slowly building a polyphonic story, a participatory truth (Gadamer 1975, in Sisto 2008), coming from dialogue and collective construction, where each person found their word in the word of the other, in a concatenated succession of inter-subjective interactions.

Finally, it is remarkable how the articulation of a final performance, that combined the individual topics in one common scenic construction, forced the two subgroups to negotiate meanings, to reach agreements and to find collective solutions. Thus, teamwork and decision-making skills were exercised. This experience was especially interesting because of

the diversity of the group, which forced the participants to listen and understand each other with people outside their usual social circles (in this case, people in situation of exclusion). The acceptance of conflict situations inherent to these processes of communication, of negotiation of meanings and their peaceful management constituted a moment to exercise dialogic skills.

Similarly, final performances were spaces for enjoyment and listening. The group felt comfortable, which created an interesting scenario, because even though the main group was subdivided into two, and each subgroup independently prepared and showed its scenic proposal, there was a sort of intuitive, supra-rational listening. This led to generating two proposals of equal duration without having intended it. This fact was commented and valued very positively in the final evaluation of the workshop by all participants.

Possibilities and tensions of a genuinely dialogic pedagogy

The teacher exercised horizontal leadership throughout the workshop. His mediation of the group debates was always articulated around questions of increasing complexity and abstraction, following the classical Maieutic method (close to the figure of the Curinga or wild card proposed by Augusto Boal in his proposal for the Theatre of the Oppressed). The teacher frequently asked questions with the aim of producing dissent and alternative proposals throughout the workshop. This behaviour sometimes seemed to baffle some of the participants, perhaps educated in more directive strategies³⁸. This teaching style created a space for the development of communication and dialogue skills. One of the participants pointed out the importance of “giving in, giving in on both sides” as a basic requirement to establish a genuine dialogue with the other and the otherness; another student also experienced an impact on the communicative dimension, as certain feelings of well-being and integration arose on her due to interpersonal connection and dialogue: “I have felt integrated, I have found ways to communicate and I have even felt loved”.

In the analysis of the data collected, another category that emerges is the human and affective aspects of the teacher's treatment, especially with those undergoing some kind of social or

³⁸ In one of the field notes, it is possible to find an example of the frictions generated by this educational architecture of radical democratizing intention. In one of the debates, which seemed to have reached a certain consensus, the professor asked “do you all agree?”, perhaps to give voice to dissonance and the possibility of someone disagreeing with that common conclusion. One of the participants responded with an exasperated tone: “I trust your judgment”, which seemed to demand the teacher to assume the traditional role of authority, embracing the responsibility of making the final decision.

economic vulnerability³⁹. One of the participants commented: “I wanted to hug him, the next time I see him, I will. Besides, the teacher gets involved with the student, that is important”. Also, the teacher's sense of humour was highlighted as a factor that facilitated an environment of confidence prone to the learning process. As one student expressed: “I found him very comical, he laughed at himself, and I like people who laugh at themselves (...) maybe it's a little bit crazy, but very serious people give me the creeps”

It's worth mentioning that the teacher established a differential pedagogical relationship depending on the idiosyncrasy and the educational background of each participant⁴⁰. For example, in one of the field notes it was recorded how he used catchphrases with people already trained in dramatic art, employing an ambiguous code typical of artistic teachings (“approach to each other not only physically but also through our sensitivity”). While in the case of people without previous training in theatre, he put into play other types of communication strategies, making use of a more “common” language.

In the last session, after the lunch break, the teacher gives up the class' leadership so that the group itself can take control of it. Among other measures, he did not indicate what time the work should be retaken. There was a general delay of approximately 20 minutes from the agreed start time. Nevertheless, after that time, both groups decided to resume the pending work, without the need for an authority figure to remind them of their tasks. The teacher was premeditatedly left out of the session, which caused some curious comments from the students and some attitudes of misunderstanding. Throughout the workshop, the management of power relations within the group changed remarkably. At the beginning, the group expected the authority-figure (the teacher) to lead the proposals and give them instructions to follow, but they gradually gained in autonomy and got rid of the teaching-student hegemonic verticality.

The inclusive approach of the course: Towards ecology of knowledge

³⁹ Although there is a sort of consensus in speaking of “vulnerable” when referring to people at risk of social exclusion, here we join the claim of those who prefer to speak of “vulnerable collectives”, especially when considering that the vulnerable condition emanates from a situation of structural and symbolic violence and, in no case, forms part of the intrinsic nature of the collective or the person.

⁴⁰ In an informal conversation registered with the audio recorder, two participants under socioeconomic vulnerability held the following dialogue:

INTERLOCUTOR 1: (...) I think he knew how to give each person their own space and time. He perfectly knew this.

INTERLOCUTOR 2: C'mon, that's his business. To identify each person within a group, who and how. Always how.

The inclusion of people in a situation of homelessness and social risk was valued very positively by the participants, and had important effects and pedagogical benefits, especially for those wishing to work on the social sector (mostly social educators). One of the people who attended as a listener commented the following in the final questionnaire: "I thought that only students of the faculty would attend and I was pleasantly surprised that it was not so". Another said that what had seduced him the most was "the experience of sharing space with homeless people; the respect for the value and dignity of these people, and the wonderful lessons the workshop participants left in me". In the debate generated after a group improvisation, one of the participants (social educator and actress) commented that she could recognize her "homophilic" tendency, which led her to match with people closest to her, and that when she had decided to break that pattern, encouraging herself to approach "the opposite", had felt a certain rejection. One of the homeless participants felt alluded and reacted to the participant's comment: "we, the people of the street, feel that way."

In these dialectical encounters, homeless people could offer and share their vision of the world with others. The workshop was clearly committed to social justice and the restitution of fundamental rights, thus an environment prone to a critical discussion of social problems emerged in this context. This enabled processes of identification, empathy, and the development of social sensitivity. Direct access to the story of people suffering from social exclusion, while working with them in a common project, facilitated an expansion of understanding for many participants: "I have learned to expand my ability to look at different situations in which we can find ourselves according to our place in society", "I have learned various things such as forms of social exclusion, an approach to the people in such situations, their perceptions, and therefore, a different way of looking at and analysing today's society".

It is worth mentioning that one of the homeless chose the topic of homelessness, and acted as an expert teacher to the rest of the participants, explaining the phenomenon in a didactic way. We find here a clear example of knowledge ecology, where profane and academic knowledges dialogued in a horizontal context. In these exchanges, we found a space for the development of a more refined and deeper understanding of the phenomenon of social exclusion. Moreover, Vidal (2008), one of the experts on inclusion/exclusion processes, points out how "the reification of modernity extends, seeks the de-casualization of exclusion" (123), signalling the need to generate spaces where exclusion is understood as an event, as "something that happens, something in what we are" (113). The fact that people in condition of exclusion could narrate and tell their own situation, had important

consequences: on the one hand, it opened a space for the de-construction of prejudices and, on the other hand, it assumed -building upon Vidal (2008) again- that “to think narratively is to think in terms of itinerary. From being a finished product, to become a process with multiple possibilities, filled in with time” (146). This made possible to create new perspectives, expanding the horizon of possibilities.

The workshop brought benefits for people in situation of social difficulty, by offering a friendly and pleasant environment for those who are normally deprived of positive experiences and spaces to freely express their subjectivity, which created attitudes of hope and wishful thinking⁴¹. In the inclusion of these people in a workshop held within a university environment, we find a great potential for empowerment and restitution of dignity, as their integration as a normalized student transposes the usual roles of passive subjects, mere users of social services or recipients of certain social programs. Thus, participation in educational and cultural activities held in normalized environments, redefines them beyond any stigma and lack⁴², allowing them a new nomination, as active subjects capable of producing art and assuming innovative roles. Ultimately, this is a way to fight against the structural and symbolic violence they suffer. Experiences like these can help break those circles of self-exclusion in which vulnerable groups are often immersed. We can understand education as a positional good (Hirsch 1976, in Cejudo 2006), from the moment that it is not distributed equally. Therefore, including people in situations of exclusion into the university context could help banish low expectations about their own development and create cracks in the processes of self-exclusion. This would allow, through imagination and creativity, to redefine the old behaviour and thought patterns on which inequalities are based.

The workshop brought up dissents and frictions as well, which are inevitable when putting together such disparate frameworks. One of the homeless participants had greater difficulty accommodating to the rules: he/she sometimes interrupted the turns of speech, leaving and entering the classroom quite often, and was physically located in inconvenient places, since it broke the spatial harmony or broke the scenic space⁴³. However, these attitudes of

⁴¹ In one of the interviews, one of the participants commented: "it seemed to me that if, in two days, you can do that, you can do a lot of things." In a field note it is registered how one of the homeless people greets the researcher with a hug, whom she has known for several months. This is an attitude of openness and affection manifested for the first time.

⁴² Somehow, the workshop allowed those people who, in Garcia Roca's words, “suffer the death of a thousand of attributions” (in Vidal 2008, 136), and are redefined by transcending the hetero-imposed labels.

⁴³ This person was physically located in a marginal place, far from the large group, which is metaphor and external manifestation of what probably happened in their daily life.

disruption were assumed and managed in a peaceful manner by both, the teacher and the rest of the participants, because as aforementioned, the workshop was based on a truthful commitment to a pedagogy that gave space and celebrated differences, instead of cancelling them.

Concluding thoughts for "an interesting madness"

"An internal journey but shared" (Workshop participant)

"We don't need to travel abroad. What is necessary is estrangement, may we become dissidents of ourselves." (Albert Lladó)

In conclusion, we can highlight that the workshop was presented as a device that enabled expression, by enriching the expressive possibilities of a collective that is not used to being heard, such as the homeless. It also generated an ecological context of learning and dialogue between profane and academic knowledge, which resulted in processes of de-learning of prejudices and the visibility of a phenomenon such social exclusion, exposed by people who suffer from it, which directly related to the concept of empowerment.

Regarding the theatrical methodology that was put into play, it should be noted that it was a welcoming platform for the subjectivities of the people participating in the workshop, allowing to develop a work focused on the richness of the process over the result, and on the value of the complexity against the neurosis of the rapid recipe-making. Therefore, the scenic creation can trigger processes to reconquering social and cultural rights, by allowing a conception of the human being as the subject of its own aesthetic and educational experience, an issue that was clearly reflected in the experience at hand.

Finally, the workshop allowed us to look at what we usually do not look, let ourselves be shaken by those realities that our precarious social system hides under the carpet, to turn around to look at that other to whom we turn our backs without even thinking about it. The human encounter with what is different, the fight against myxophobia, constitutes a subversive space that, in spite of generating an inevitable discomfort in those who throw themselves to this challenge, at the same time it opens the possibilities to imagine a new world, an alternative to the "hell of sameness" (Han 2017).

References

- Acaso, María y Megías, Clara. 2017. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* [Art Thinking. How Art can Transform Education.] Barcelona: Paidós Educación.
- Ackroyd, Judith. 2007. "Applied Theatre: An Exclusionary Discourse". *Applied Theatre Researcher*, 8(1), 1-11. <http://nectar.northampton.ac.uk/306/>
- Bauman, Zygmunt. 2015. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.*[Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts] Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* [Educational Challenges of the Liquid-Modern Era] Barcelona: Editorial
- Bauman, Zygmunt. 2006. *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros.* [Confidence and Fear in the City. Live with Foreigners] Barcelona: Arcadia.
- Boal, Augusto. 2011. *Juegos para actores y no actores* [Games for Actors and Non-actors] Barcelona: Alba Editorial.
- Eisner, Elliot. 2009. *Educación la visión artística.* [Educating Artistic Vision]. Barcelona Paidós Educador.
- Martínez, Juan Bautista y Fernández, Eduardo (Comps.) (2018) *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples.*[Learning Ecologies. Expanded Education in Multiple Contexts] Editorial Morata: Madrid
- Fisher, Robert. 2013. *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula.* [Creative Dialogue. Talk to Think in the Classroom.] Madrid: Editorial Morata.
- Galtung, Johan. 1990. "Cultural Violence". *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <http://www.jstor.org/stable/423472>
- Geertz, Clifford. 1996. *Los usos de la diversidad* [Uses of Diversity] Barcelona: Paidós
- Habermas, Jürgen. 2010. *Teoría de la acción comunicativa* [Communicative Action Theory] Madrid: Trotta.
- Han, Byung-Chul. 2017. *La expulsión de lo distinto* [The Expulsion of the Other]. Barcelona: Herder Editorial.
- Kazepides, Tasos. 2012. "Education as Dialogue" *Educational Philosophy and Theory*. 44 (9):913–25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00762.x>
- Lladó, Albert. 2019. "Azar. Sincronicidad, ósmosis y figuras". [Random. Synchronicity, Osmosis and Figures] In Garcés, Marina. (coord.) *Humanidades en acción.* [Humanities in Action] Barcelona: Rayo verde editorial.
- Méndez Martínez, Emilio. 2017. "Improvisación teatral como herramienta favorecedora de la inclusión educativa". [Theatrical Improvisation as a Tool for Educational Inclusion] In Alejandro Rodríguez Martín (comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos*

- y oportunidades*. [Innovative Practices for Inclusion: Challenges and Opportunities]. 1495-1502. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. [Publications Service of the University of Oviedo] <http://hdl.handle.net/10651/50244>
- Motos, Tomás & Ferrandis, Domingo. 2015. *Teatro Aplicado*. [Applied Theatre]. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz Bellerin, Manuel. 2018. “La práctica cultural del teatro en el desarrollo de las capacidades creativas. Teatro Aplicado en contextos de estigmatización: estudio de caso con personas sin hogar” [Cultural Practice of Theatre in the Development of Creative Abilities. Applied Theatre in Contexts of Stigmatization: Case Study with the Homeless]. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral* [Anagnórisis. Theatrical Research Magazine], 18, 147-173.
- Muñoz Bellerin, Manuel. 2019. *Trabajo social y creación colectiva teatral. Una década con personas sin hogar en Sevilla*. [Social Work and Collective Theater Creation. A Decade with Homeless People in Seville]. Tesis [PhD Thesis]. Universidad Pablo de Olavide. [University Pablo Olavide] Sevilla.
- Núñez Cubero, Luis y Navarro Solano, María del Rosario. 2007. “Dramatización y educación: aspectos teóricos.” [Dramatization and Education: Theoretical Aspects] *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Theory of Education. Interuniversity Magazine], 19, 225-252. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.3262>
- Onieva, Juan Lucas. 2011. *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. [Dramatization as an Educational Resource: Comparative Study of an Experience with Students from Malaga from a Concerted School and Puerto Rican Adolescents in a Situation of Marginalization] Tesis Doctoral [PhD thesis], Universidad de Málaga. [University of Málaga] <http://hdl.handle.net/10630/4892>
- Pavis, Patrice. 1984. *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología* [Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis] Barcelona: Paidós.
- Prendergast, Monica, & Saxton, Juliana. 2009. *Applied theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect Books.
- Rasmussen, Bjørn. 2014. “The Art of Researching with Art: Towards an Ecological Epistemology” *Applied Theatre Research*, 2(1), 21-32. [10.1386/atr.2.1.21_1](https://doi.org/10.1386/atr.2.1.21_1)

- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. [Decolonize Knowledge, Reinvent Power]. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sedano-Solís, Ana Soledad. 2019. “El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales”. [The Applied Theatre as an Interdisciplinary Field of Research in Theatre Studies] *Artnodes*. 23: 104-113. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Sisto, Vicente. 2008. “La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea”. [Research as an Adventure of Dialogic Production: The Relationship with the Other and the Validation Criteria in Contemporary Qualitative Methodology] *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* [Psychoperspective. Individual and Society], 7(1): 114-136. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>
- Taylor, Diana. 2011. *Estudios avanzados de performance*. [Advanced Performance Studies] México: Fondo de Cultura Económica.
- Vieites, Manuel. 2015. “La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades.” [Theatrical Research in an Educational Perspective: Challenges and Possibilities] *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11–30. <https://doi.org/10.6018/j/232671>

Artículo 5

**Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university:
the ArtEduca experience**

Massó-Guijarro, B.; Montes-Rodríguez, R., Pérez-García, P. (2021)

Teaching in Higher Education

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750>

Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience

Abstract: This text presents a novel experience in a university in the University of Granada (Andalusia, Spain) aimed at facilitating learning from the potential of the arts and applied theatre through the creation of a space open to the university and non-university community. The description and analysis of this experience as a case study shows us that the arts in Higher Education are presented as a disruptive element that can challenge the rules and logics of time, space, relationship, and learning established in universities. In dialogue with Foucault's or Santos' ideas, in this text we propose this experience as one in which art subverts the logics of neoliberal production of knowledge, presenting pedagogical actions and solutions that are more committed to social justice and to the value of the arts as a way of knowing our closest reality.

Keywords: Applied theatre; social inequality; disruptive pedagogies; social justice; case study

Introduction

In the Spanish context, the work of Fernández-Liria, Galindo-Ferrández, and García-Fernández (2017), Garcés (2017) and Larrosa (2019) about the emptying of meaning from the university encourages us to rethink this institution. Drawing on Foucault, these authors denounce its growing 'technification', dehumanisation, adoption of the most voracious digital capitalism and submission to the instrumental reason, characteristic of neoliberalism, along with the vision of knowledge as 'merchandise'.

Indeed, for the last two decades, Spanish universities have been incorporating academic quality accreditation systems based on the Anglo-American model, turning universities into 'research institutions' where teaching becomes secondary (Forgasz, Kelchtermans, and Berry 2021). Regarding faculty, some recent work speaks of processes of 'somatisation of neoliberalism' that include 'stress, insomnia, anxiety, academic meaninglessness, professional ambivalence, individualism and excessive competition' (Saura and Bolívar 2019, 23). And how in this context students assume a role more as consumers and clients than as agents of transformation (Nixon, Scullion, and Hearn 2016). In this context of academic neoliberalism, the critical sociologist Boaventura De Sousa Santos (2010, 2019a, 2019b) calls for counter-

hegemonic globalisation of the university based on three agents as the protagonists. Firstly, the public university itself, embodied in those non- conservative academics committed to institutional transformation. Secondly, the national state, and finally, citizens and social organisations that are interested in establishing cooperative relations with the university. He points out the difficulty of involving the latter because of their distant and suspicious relationship with the university since academic power has disregarded the knowledge of the communities. According to Santos, higher education institutions need to put an end to a long 'history of exclusion of social groups and their knowledge' (2019a, 52) and engage in common problem-solving.

This study is part of the NOMADIS project, which is focused on the exploration, analysis and dissemination of educational formulas that could renew the current socio-educational paradigm. The project starts from the recognition of the value of the arts to generate disruptive educational and social frameworks (Hunter 2016), and in the case study presented here, we consider the potential of disciplinary synergies between the educational field and the performing arts for improving or even profoundly transforming socio-educational practice (Fernandez-Aguayo and Pino-Juste 2018; Mesias-Lema 2018). On this basis, the aim was to try out new formulas capable of restoring truth and meaning to a university undermined by the economic interests of the new neoliberal order (Chomsky 1999) and to fight, on a small scale, for the 'counter-hegemonic globalisation' theorised by de Sousa Santos (2019a).

For this reason, in February 2020, the authors organised the 'ArtEduca' experience at the University of Granada (Spain), which is taken as a case study in this article. The objectives of this experience were multiple: (a) to disseminate and create knowledge about the applications of the performing arts in socio-educational contexts; (b) to establish collaborative networks between social agents in Granada and its surroundings working on projects related to the socio-political and educational use of the arts, (c) to generate a convivial space between people from different backgrounds through the educational mediation of the arts, and finally, (d) to promote and strengthen the community within the Faculty of Education that hosted the meeting. Thus, an ad hoc meeting space was created, in which a varied group of people interested in the synergies between the performing arts, social transformation and educational experience could meet for three days. The great heterogeneity of the participants formed a unique study space in which students, 'artists',

university professors and homeless people interacted with each other in an intentionally egalitarian context.

Based on a qualitative methodology with an ethnographic approach, the internal logics, achievements, and complexities of this experience, created under inclusive parameters and in which the arts functioned as educational tools, are discussed. Likewise, starting from the Foucauldian concept of 'heterotopia' (1984), we explore the disruptive effects of the encounter on the hegemonic logics in its context, which was politically very conservative and strongly subjected to the aforementioned rationalities of 'academic neoliberalism'.

Arts, education and disruption

There is an infinite number of possible approaches to the broad question of the social and educational uses of the performing arts. From the wide variety of publications focused on arts, we can highlight some studies aimed at exploring the impact of artistic methodologies on professional development and teacher training (Dobson and Stephenson 2018; Gómez García and De Vicente Hernando 2020). Others investigate the applicability of theatre (Flensner, Larsson, and Säljö 2019; Nuri and Topdal 2014), music (Lage- Gómez and Cremades-Andreu 2020; Palkki 2020) or dance (Conesa and Angosto 2017; Rokka et al. 2019) to improve education and the development of student creativity. The scientific literature that analyses and discusses these experiences highlights the potential of the arts to promote collective and individual development and the learning of new codes of expression and dialogue (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2019). It also emphasises their potential to develop strategies to deal with conflicts in a peaceful and creative manner (Aguiar 2020).

The emerging interdisciplinary field of 'applied theatre' (AT) is a formidable example of the systematization of the applications of theatre practice to diverse contexts (Ackroyd 2000; Prendergast and Saxton 2009). Their discussions are particularly relevant in the context of this study due to the significant presence of theatrical language in the sessions that form the empirical framework of the research. AT, according to Motos and Ferrandis (2015), comprises three essential features: intentionality (seeking to influence and transform human activity), hybridisation (which refers to theatre and anything else, forming an intrinsically interdisciplinary field) and otherness (focusing on the needs of individuals and communities). To this end, this field proposes:

‘a praxis that generates critical knowledge from practice to guide it into practice, with the will to contribute to social change in favour of respect, equality, access to goods and solidarity through the educational capacity of the arts’ (Motos and Ferrandis 2015, 11)

In a global educational context where STEM disciplines have acquired great curricular power, the arts emerge as an element still capable of infiltrating their practice (Hunter 2016). The disruption in education through the mediation of arts facilitates enclaves of hybrid thought and action, which transcend the division of disciplines and allow for the ‘embodied synthesis of theory and practice’ (Nicholson 2005, 56). They also help to reach the margins, inhabiting (and enabling) spaces and places in a critical way — potentially transformative or disruptive — and where new practices can emerge.

Furthermore, the term use evokes a reversal of the usual negative use of its adjective (disruptive) to refer to students who do not conform to established norms of behaviour. The pedagogies that incorporate arts are proclaimed to be ‘disruptive’ because they are defined from premises that are critical of the traditional educational paradigm, based on ‘monological’ and passive premises that reproduce the established order (Freire 2012). ‘Disruptive’ education is created to counter this paradigm, which is judged to be obsolete (Bauman 2007), proposing alternatives to pedagogical thought and action. In this study, we understand this disruption from an integral, multidimensional and rhizomatic point of view (Deleuze and Guattari 1987) that allows us to investigate the mutations generated by the educational-artistic practices developed in the case study from a non-hierarchical and structured perspective, emphasising their permanent, intense, and reciprocal interrelations.

From a phenomenological approach, the educational disruption through the arts could be linked to the Foucauldian concept of ‘heterotopia’: those ‘counter-spaces’ or ‘other spaces’ configured within the institutional and normative processes of a society, but which not only reproduce the hegemonic culture but also contest, subvert, and put it in crisis (Foucault 1984). These places can challenge the real space while at the same time compensating for the disorder of the world. The French philosopher will give the paradigmatic example of ships, as a place that constantly wanders without a fixed place, and which carries with it dreams and adventure. This concept has previously been used to analyse the potential for contestation to hegemonic neoliberal currents in higher education spaces (Haghighi 2020; Martínez 2017). Similarly, we will understand the ‘ArtEduca’ experience as a heterotopia, taking advantage of the reflexive potential that the concept unfolds for our particular case. We start from the

premise that in the university context in which it was produced, the event operated as an ephemeral refuge to resist the logic of emptying of meaning that stems from the utilitarian and meritocratic rationality of the usual academic meetings in the university environment. Thus, this paper will describe what this heterotopic space achieved in its context. To do so, we posed the following research questions: (1) How were the space and times of the university re-signified during the development of the case study, as ad hoc spaces created for various people to meet within the arts and education, (2) How and why did the experience disrupt the usual logics of the university environment, and what political resonances can be inferred from this?

ArtEduca experience

Firstly, it is convenient to briefly characterise the university context in which this practice is situated to understand better the general context of the research. The Faculty of Education that hosted this experience is a traditionally politically conservative space and somewhat reluctant to encourage student participation. A significant part of the student body is deeply disillusioned, as they have been expressing in different manifestations of disenchantment in the public and/or private sphere (such as open letters or personal communications with professors). They lament a discrepancy between the high expectations with which they began their studies and what the university finally offers them and complain about the lack of spaces for expression and participation, along with the lack of involvement of the teaching staff.

In this university context governed by neoliberal meritocracy, a group of young professors (among them, the authors of this text) promoted the creation of the event as a free space for the exchange and as an egalitarian meeting of knowledge between people from inside and outside the academy, promoting the dissemination of knowledge about the educational capacity of the arts. This meeting was proposed as a strategy of resistance to the logic of emptying of meaning that comes from the utilitarian and meritocratic logic of the usual academic encounters in the university environment.

The study experience took place over three days in the Faculty of Education of the University of Granada (UGR), in intensive morning and afternoon sessions. The programme consisted of six plenary lectures, three participatory workshops, two roundtables and two theatrical performances starring homeless people. It also included three 'artist' installations that were displayed in the entrance hall for the duration of the conference. To facilitate the reader with

a dynamic understanding of the experience ecosystem where we developed our research, we include a visual representation of its fundamental characteristics (see Figure 1)

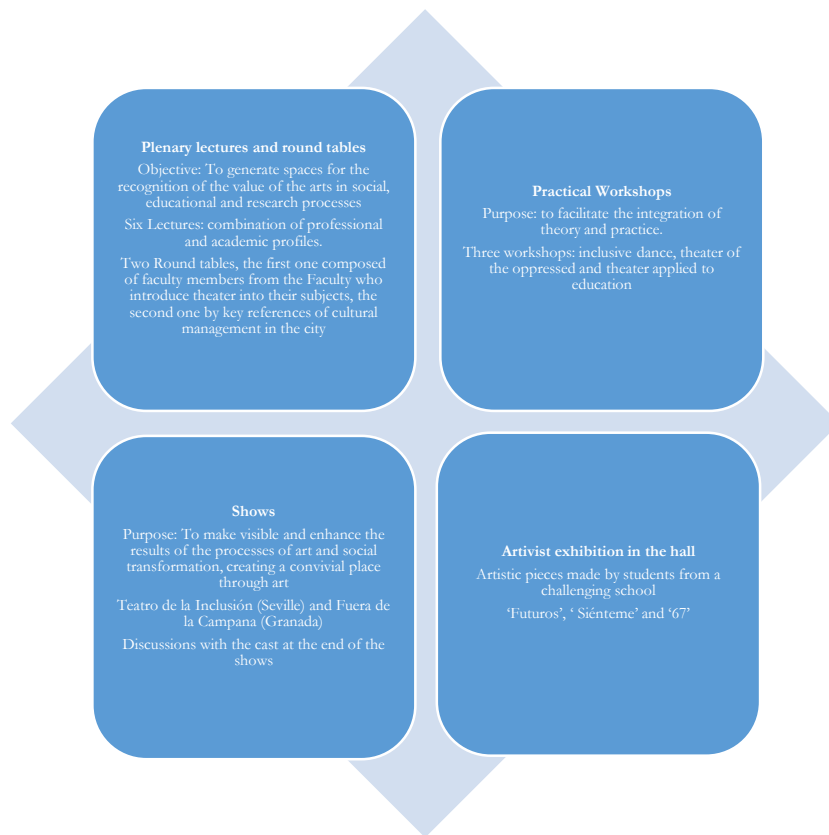


Figure 1. ArtEduca structure.

The profile of the participants at the experience was notable for its great heterogeneity. During the event, students, professors, professionals of social and educational intervention and people who are in situations of material poverty and social exclusion and who participate in artistic activities, such as the theatre groups 'Fuera de la Campana' (FDC) and 'Teatro de la Inclusión' (TI), lived together. Ninety-one people were directly involved in the event (see Table 1)

| | No. of participants |
|---|----------------------------|
| Non-university participants | 30 |
| University participants | 30 |
| Teachers of participatory workshops | 3 |
| Speakers in round tables and discussions | 17 |
| Performers from FDC and TI | 11 |

Table 1. ArtEduca participants.

Half of the people registered for the conference came from the university context. Most of these were undergraduate and postgraduate students related to the themes of the meeting. The rest of the participants — who were not university students — were professionals who work with socio-educational intervention projects through artistic and creative strategies, volunteers from associations, cultural managers, professionals from various artistic disciplines (theatre, music, film) and directors of cultural and artistic institutions. Most of them came from the national territory, mainly from towns and cities, although there were also international speakers from Argentina, Germany, and Colombia. The presence of stories brought from socio-cultural and geographically different contexts contributed to the dissemination of knowledge about the socio-political use of art and the opening of new working horizons. Furthermore, eleven people in vulnerable situations from the FDC and TI theatre groups took part in the experience as actors and participants in the training activities.

Methods

The purpose of this study is to explore, analyse and critically discuss potentially disruptive art-educational practices in a particular university context. For this purpose, an interpretive and interactive case study has been carried out (Maxwell 2012; Merriam 2007; Stake 1995; Yin 2009). This approach ‘facilitates the exploration of a phenomenon within its context through the use of different data sources’ (Baxter and Jack 2008, 544), and fits perfectly when the focus of the study is to address the questions ‘how’ and ‘why’, as well as when the contextual conditions are very significant for the phenomenon studied (Yin 2009), all conditions met by this case. Our interest is in processes rather than final results, in contexts rather than specific variables, in findings rather than confirmations (Merriam 2007).

Furthermore, it is necessary to make explicit the specific role that as researchers we occupied within the study experience, as the methodology followed was close to the ‘practice as

research' (Mackey 2016) commonly used in applied theatre research. We sought a science 'honest with the real' (Garcés 2011) that transcended mere intellectual 'engagement' with the causes of the world and moved towards direct involvement in it so that our identity and our securities were the first to be affected. Thus, all the authors of the article were faculty. The first author of the text was the director of the conference and had also been coordinating the theatre group 'Fuera de la Campana' for two years (where her PhD thesis is focused) and the rest of the researchers were part of the organising committee.

Thus, in our context of study, we located ourselves as 'reflexive activists' (Denzin and Lincoln 1994) of a project of university 'micro-politics' in which the arts were used as critical devices, allowing us to find the social meaning of the research carried out in university institutions.

Therefore, we started from the principle of non-distance from the object of study and the non-neutrality of educational knowledge (Giroux 2011). This methodological choice enabled a better understanding of the multifaceted reality of the encounter through a polyphonic and embodied strategy, along with a constant reflexive tension between theory and praxis. To understand the reality under study (Stake 1995) we employed the following data collection techniques:

- (1) Participatory and non-participatory observation in the various pedagogical-artistic activities of the training experience, with a particular focus on the content and context of the interactions that took place between the participants and the theatrical performances accompanied by colloquia that were held. The data were collected through field notebooks and audio-visual records of the entire experience.
- (2) Final open-ended questionnaires completed by all the participants in the experience, where information was collected on their perceptions and sensations after participating in the conference including their learning processes, the transferability of these to the professional and/or academic environment, or the use and linkage of lectures, workshops, and performances.
- (3) In-depth interviews with members of the FDC theatre group about their experience in ArtEduca. This material corresponds to a broader research context, linked to the first author's PhD. The participants interviewed were three women and six men between the ages of 24 and 72 who expressed an interest in the research and

part of the FDC cast. According to the European Typology on Homelessness and Housing Exclusion 'ETHOS' (FEANTSA 2017), all the interviewees suffered from various situations of homelessness and had different problems such as unemployment, fragility of social supports or mental and physical deterioration.

The data analysis followed the inductive sequence characteristic of interpretative thematic analysis (Crowe, Inder, and Porter 2015). Thus, the interviews were fully transcribed together with the field diaries, and the data were coded into analytical categories and reread and compared with the theoretical corpus. Internal triangulation was also applied through discussion between researchers and participants in the negotiation of the reports in progress. Emerging themes and sub-themes were progressively grouped into related ideas until the categories set out in the findings, which weave together the main logics, achievements, and challenges of the case study, in relation to the research questions posed. NVivo software was used as an assistant for data analysis and management, but no automatic analysis process was applied.

Finally, this research followed the good research practices protocol offered by the Ethics Committee of the University of Granada. Consequently, before starting the data collection process, the participants were informed of their rights according to the Organic Law 15/1999 on Personal Data Protection. Verbal and written consent was obtained from all those involved, and it was established that to protect their identity, the verbatim data would be published under conditions of anonymity. In the case of the homeless participants, the terms of participation were agreed with the first researcher in the framework of her doctoral thesis (UGR Ethics Committee Approval Code: 2410/ CEIH/2021).

Results and discussion

Disruptions in the learning process and the conception of knowledge

The dissemination of knowledge about the applicability of the arts in different educational and social contexts and the exemplification of specific experiences shared during the lectures and practical workshops was one of the factors that the participants particularly valued. In the questionnaires, the participants emphasised the need for meetings that delve into the pedagogical potential of art ('I found the conference to be of a very high artistic and educational level, something that is still exceptional in educational contexts today. I think that how the links between the arts and the teaching-learning process have been raised has

been excellent'). Others were motivated by the novelty of the articulation of theory and practice in a university setting ('I am interested in the subject matter, and I found the format of the mix of lecture-discussion and practical workshops particularly interesting. I had not participated before in a formal conference at the UGR that made this organisational proposal, from my point of view very successful'). In the dance and theatre workshops, the body was the fundamental support of the educational action, generating a learning experience integrating reason and emotion, where the acquisition of theoretical and practical content was worked on through affective and pleasurable mediation. This also contributed to transcending the usual dichotomy between theory and practice, towards what could be called 'theory in practice' (Forgasz 2015, 116) and contributed to deepening the applications of the arts to diverse socio-educational contexts.

On the other hand, the students belonging to the degree courses taught at the Faculty (mainly Pedagogy and Social Education) expressed their dissatisfaction with the conventional format to which they are frequently invited. On the contrary, ArtEduca offered them an opportunity to recover their enthusiasm and to channel their disappointment at the lack of political commitment in the approach to their degree courses and the absence of spaces for listening and free expression. The feelings of apathy and impotence established a strong contrast with the attitudes of emotion and shared pleasure observed, which they also expressed in the final questionnaires: 'I will always remember what I experienced during the workshops'. In this context, arts as educational mediations facilitated the incorporation of the ethical and critical-social dimension and generated an atmosphere of affection and connection between the participants. At the end of the event, a student of Social Education spontaneously sent the organisers a poem, which reflects this potential

All of us, with that sparkle in our eyes, are a net that, although it is not yet well stitched, already gives a glimpse of a great impulse to launch thousands of dreams into the air ...

Disruptions in relationships

One of the objectives of the conference was to create an artistic space for coexistence and mixing of different people in a social context characterised by its growing ‘mixophobia’ (Bauman 2006) and ‘aporophobia’, a term with which Cortina (2017) defines the ‘hatred of the poor’. According to the Spanish philosopher, the lack of contact with those who suffer the social label of vulnerable or marginalised, that ‘death of a thousand attributes’ (Vidal-Fernández 2009, 136), contributes to reinforcing stigmas and consolidating the negative representations that society has about them. In this sense, as recent research has shown (Massó-Guijarro, Pérez-García, and Cruz-González 2021), theatre offers a powerful tool to build spaces of visibility, recognition, and connection with marginalised people.

As mentioned above, a central activity of the event was the two performances by homeless people. The first show, by the group ‘Fuera de la Campana’, created in 2018 in a charity association in Granada, involved nine artists in various situations of social vulnerability, who also participated in some workshops, conferences, and activities of the general programme. The second show was performed by the group ‘Teatro de la Inclusión’. This artistic-social experience was led by the coordinator of this group and founding member, who participated in the conference with a lecture and presented part of his research on collective theatre creation applied to contexts of social exclusion. Two founding members of TI who have been part of the group for more than twelve years acted in the exhibition of their artistic work. Both performances ended with a final colloquium, where the participants of the groups shared with the audience some stories about their personal experience of arts participation and revealed some snippets of the creative work process (see Figure 2).

As described in several studies carried out at TI (Del Campo-Tejedor, Cordero-Ramos, and Muñoz-Bellerín 2019) and FDC (Massó-Guijarro and Pérez García 2020), these groups implement collective theatre-making methodologies, so that participants create their own texts and dramaturgies. Authorship is shared and the idea of traditional artistic leadership is broken. In this way, through theatre, the homeless participants can find a way to ‘raise their voices’ and make their problems visible (Massó-Guijarro, Muñoz-Bellerín, and Pérez-García 2021). Thus, the shows performed at the conference brought to life the real storeys of the homeless participants, focusing on issues such as loneliness, isolation, hopelessness, and structural injustice. They offered storeys of concrete individuals affected by ‘social exclusion’

with the intention of transcending the abstract concept of 'exclusion' by personalising it in faces and storeys, which resonated publicly and politically.

Many participants were particularly moved by the shows, and in general, by those activities that involved direct contact with homeless artists, as two social education students expressed in the questionnaires: 'I was shocked, as I felt but could not put words to what they interpreted', 'the shows left my mouth open, my heart racing and my soul on my feet'.

Moreover, the conference was the first opportunity to get closer to the reality of homelessness for many participants. For example, a young university professor who took on the role of a technician in the show said in personal communication with the researcher that it was the first time he had been involved in a common and collaborative task with homeless people. He emphasised not only talking to a homeless person but also doing something together. In this case, the act of doing something together unfolded an egalitarian potential that made it possible to 'put something in the middle' in the professor/homeless person relationship, enabling an egalitarian 'as if', which transformed, albeit ephemerally, the usual power structure. This professor had the opportunity to question his social representations of an 'other' who was 'other' for the simple fact of not having had the opportunity, until now, to do something together with him. This episode illustrates how the alteration of relational codes did not occur solely through attending the artistic work of homeless people in performances. It was rather the fact of being involved together in an activity mediated by the arts that allowed an affective bonding to take place through a sensory experience of a poetic nature, going beyond the simple rational approach.



Figure 2. Colloquium with the audience of the group 'Fuera de la Campana'

Another illustrative vignette occurred in a practical workshop exercise. The premise was simple: in pairs, participants had to look into each other's eyes for a long time while a classical piece of music played. Talking after the class, several participants commented to the researchers on the emotional impact of having looked into the face of an unknown person for such a long time, and the feeling of connection, affection and closeness that emerged after that moment. This radical exposure to the 'face of the other', in Lèvinas' terms, made it possible to break down the dichotomy between theory and practice, reason and emotion. On the assumption that ethics is an optic, this exercise made possible an 'ethical optic' in the gaze. Thus, arts made it possible to construct meanings together, challenging contemporary narcissism (Nixon, Scullion, and Hearn 2016) and taking responsibility for the other (Romero and Pérez 2012). It would be unconscionable to state that simply watching the shows or spending three days in awareness with homeless people served to permanently dismantle prejudices about the collective among the housed participants who attended the meeting. However, the meeting, even in an ephemeral way, did achieve an alteration of the usual social dynamics that alienate us, calling for a space of coexistence and the emergence of a solidarity-based and collective rationality among people.

It should be noted that an in-depth study of the subjective perception of artistic participation experiences such as the one lived in ArtEduca is beyond the scope of this article, but is accessible in previous publications (Massó-Guijarro et al. 2020; Massó-Guijarro and Pérez García 2021). However, it is worth briefly mentioning that for many actors it was the first time they had been in a university and being able to exhibit their work in front of an audience was experienced with attitudes of excitement and joy and an opportunity to gain social recognition. One of the homeless actresses was enthusiastic in an interview: 'I find it enriching, I think it's something I would do again, and I would do it twenty times more and I would dedicate myself to it'. However, this experience should not be romanticised, as there is a risk that these spaces of visibility with an egalitarian vocation become 'inclusive spectacles' that exacerbate the differences between a 'normal' audience and the 'marginal' cast. Despite efforts to generate 'inclusive' proposals, the tropes of domination and segregation are powerful and reproduced, as one of FDC's homeless actors commented in an interview when referring to the condescending treatment perceived in the comments of a female spectator during the audience discussion. His discourse thus reflected one of the possible 'side effects' (Hargrave 2010) of performances by stigmatised individuals: the double judgement they face from the audience, who measure them by what they do (as performers) and who they are (marginalised subjects): 'She spoke as if from a distance, as if to say, yes,

you are there and I am here, poor you who are there and lucky me who am here. (...) equality is spoken of from a distance, the difference’.

During the event, the space also became a place for some of the centre’s own teachers to generate collaborative ties and thus give a new meaning to their teaching work. Thus, the organisation of ArtEduca connected four teachers who had been working at the intersection of the arts and education and organise a round table with them. These teachers said they were ‘alone, judged and misunderstood’ (in a field note) in their respective departments for implementing art as educational mediation in their university classes and were surprised that there were colleagues in the same work environment who were committed to the same vision. In this reciprocal disconnection, we encounter an eloquent demonstration of the loneliness and individualism of the neoliberal academic subject (Saura and Bolívar 2019). Months later, these professors created a collaborative innovation project to implement theatre in higher education with institutional support, the results of which have been studied in a recent publication (Del Moral Barrigüete and Massó-Guijarro 2021). This illustrates the importance of collective unity in resisting the impacts of neoliberalism on university teachers (Forgasz, Kelchtermans, and Berry 2021).

Finally, the conference operated as a space for recognising and strengthening the social fabric of performing arts, education and inclusion. They connected people from the field of socio-educational intervention through arts who expressed feelings of isolation, loneliness, and lack of recognition of their work, due to working in peripheral places, far from the big cities and cultural centres. The meeting was a space to combat this feeling of invisibility and an opportunity to weave collaborative networks for professional enrichment and the opening of future lines of work for the professionals from outside the university who attended the conference, as they expressed in the questionnaires: ‘I have met professionals who have opened up new paths for me’.

Time and space disruptions

The backbone of the educational activities developed in ‘ArtEduca’ was the performing arts, but other modalities were also integrated, such as the activist installations exhibited in the entrance hall. These art pieces were the products of three processes of educational- artistic work carried out with and by a group of primary school students from a challenging school context. The first was entitled ‘Futures’ (see Figure 3) and consisted of a photo exhibition where the children took pictures of themselves visualising their future. Each photograph was

accompanied by a text written by the child/artist, where they spoke about the future of their life. The exhibition was the culmination of a work process where the students had been allowed to rethink their place in the world and their projected future in the years to come. The second exhibition, 'Siénteme' (see Figure 4), consisted of an installation composed of four chairs equipped with head-phones, which generated an interactive experience with the viewer, inviting them to sit down and listen to four audio recordings playing on a loop. The audio files had been carefully selected by teachers and students and were diverse (they included excerpts from the film 'The Great Dictator', words from speeches by activist Malala Yousafzai and former Uruguayan President José Mujica, as well as children's own stories). The third work, entitled '67', showed a large collection of pairs of shoes on the floor of the entrance hall. Each pair represented a refugee and was accompanied by a letter in which the students recreated the life of a refugee.



Figure 3. Photo Exhibition.

The exhibition generated a disruption in the usual spatial dynamics through artistic experiences of an interactive nature, which invited people to come closer (and interact) to anyone who passed by. The French anthropologist Augé (2009) spoke of 'non-places' to refer to those transitory spaces characteristic of contemporaneity that lack sufficient specific weight to be considered fully 'places'. This is the case of the airport or the shopping centre, places for accelerated circulation, where there is hardly any communication between people and where any symbolic expression of identity or history disappears. Returning to our case, we can understand that for both the students and the teaching staff participating in the experience, the university space was often experienced as a 'non-place' because they did not find in it a place of coexistence and participation, but merely a space of co-presence. But perhaps the non-place par excellence, in the case of the university building, was the hall, a

place of transit totally devoid of any distinction. The dean's team claimed to want to preserve a serene aesthetic in the centre and also to avoid 'political propaganda', to which end it prohibited the hanging of posters without prior permission from a dean's authority (it could authorise or refuse it at its discretion). Any posters hung without permission were directly torn down by the caretaker's staff, which resulted in there being no information posters at all most of the time or only those of activities organised by the university itself. This system of permanent surveillance and quasi-censorship (sadly reminiscent of Foucauldian panoptism) was seen by many students and professors as a form of authoritarian control that was part of a general policy of the centre to privatise public space and restrict free participation. During the event, the activist exhibition generated a disruption in the spatial dynamics of the hall, which became a place with a purpose in itself, a place to stop and look differently through the opening of an aesthetic space, inviting anyone who passed by to approach, look, listen and touch. The works offered an opportunity to miss the gaze of the everyday scene, an opportunity to look with others, in this case through that of the child/artist, embodied in the works. In this context, art acted as a destabilising element when looking at daily scenes and brought about a break in the usual uses of space and time.

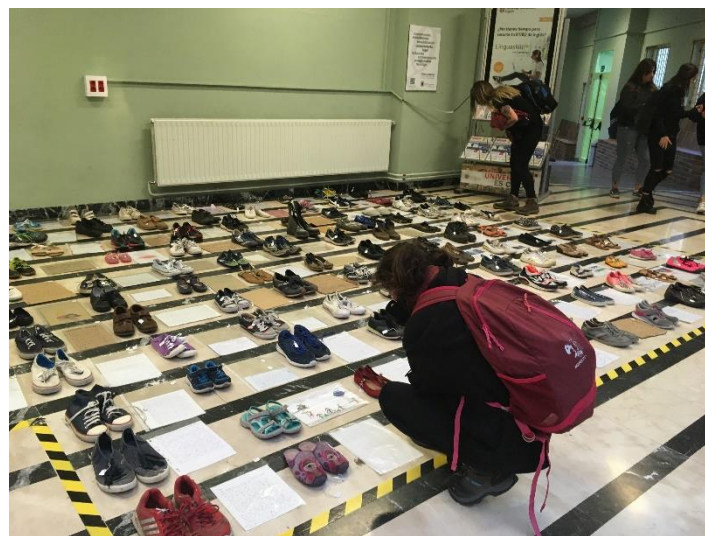


Figure 4. Artist installation

The installation of the works itself was also an opportunity for an interesting meeting between the pupils who created the works, their families, representatives of the school's teaching staff and some members of the organising committee on the day before the opening of the event. The joint assembly of the art pieces provided an opportunity to strengthen the educational and socio-affective links between the school's teaching staff, the pupils and their families. It also enabled new links to be forged between the community and the university

environment, and to highlight the artistic performance of the participating children, who were proud to be invited to exhibit their creations in the university environment. Thus, things happened in the hall: conversations, moments of contemplation and reflection, consensus, and dissent. From being a non-place, it became an ephemeral, heterotopic space that challenged the symbolic construction of space up to that point, allowing a new spatiality and temporality to emerge.

Limitations and future research

This article presents an interpretative study on a small scale, so the results offered in no way aspire to be generalisable. Moreover, the object of study itself is not 'neutral', but contaminated by the researchers themselves, as they were who organise the experience studied. The dual role of organiser/researcher committee - which is triple in the case of the first author, as she is also the coordinator of the FDC theatre group - can lead to a certain tendency to romanticise the effects of the experience, a bias that we have tried to control through peer triangulation.

Likewise, future reflection on the complexities generated by these disruptive processes in the academic space remains to be done. In this paper, it has been assumed that educational disruption through the arts in the university context emerges as a counter-hegemonic response to the academic structure that curtails and disqualifies the discourse and recognition of those who are not part of the institution. However, it is necessary to engage in a profound reflection on the dynamics of power, hierarchisation and colonisation of knowledge that implies affirming that certain collectives begin to have a voice and recognition just because they occasionally participate in a university space. Likewise, myths about the expansion of participation in the university in a neoliberal context should be dismantled, critically discussing the ways in which this can worsen the gap between the 'included' and the 'excluded', aggravating basic inequalities, as Mavelli (2014) argues from a Foucauldian approach. Undoubtedly, more research is needed on this type of disruptive processes in Higher Education, from different epistemological perspectives.

Conclusions

As we have developed throughout the article, ArtEduca achieved its objectives of creating and spreading knowledge about the educational possibilities of the performing arts through the dissemination of diverse experiences and the experiential framework facilitated in the workshops.

It also served to establish collaborative networks between different participating actors from both outside and inside the university itself, generating links that might be understood as strategies of resistance to the academic neoliberalism that makes individualism, and the precariousness of relationships prevail. Likewise, the performances and participatory workshops created frameworks of encounter and coexistence with homeless people that for many housed attendees represented a first approach to the phenomenon of homelessness. Creating a space mediated by the arts where the participants could converse in an egalitarian environment, regardless of their background, represented a small contribution to the fight against aporophobia, that 'hatred of the poor' based on ignorance (Cortina, 2017).

Returning to de Sousa Santos (2019a), the sociologist points out the need to promote a university where civil society actors assume a greater protagonism and thus give value to historically despised knowledge, which has been victim of the 'epistemicide'. According to the author, a university folded into its own logics, which only addresses its own inhabitants, crystallises an interior (the university and its instrumental logics, everything that can be taken advantage of) and an exterior (the rest of the world, 'the non-scientific', that which is 'out of focus' and cannot be consumed). In the same way, a university turned in on itself crystallises a system of domination, based on knowledge-power, which separates those who know from those who don't, those who have nothing to say about themselves and those who set themselves up as custodians of their well-being and speak for and to them, for 'their liberation', for their 'improvement'.

ArtEduca enclave was attended by such a diverse public that it offered a privileged occasion to construct and rethink the concept of university extension, permeating the boundaries between inside and outside, creating a space where 'academics' were confused with 'non-academics'. It proposed a space for the dialogic exchange of knowledge between different communities (both more and less academic), proposing an ecological experience of knowledge (de Sousa Santos 2019a) in favour of cognitive and social justice. This space

enabled the expansion of the university space by opening up dialogue with interlocutors who are often left on the periphery or even outside its borders. Thus, it illustrates the possibility of moving towards other visions of knowledge that combat the cognitive injustice warned by de Sousa Santos (2019a, 2019b), and therefore citizens and social groups can intervene without the exclusive position of learners and share their knowledge and wisdom. Likewise, it allowed exploring new paradigms of coexistence with the same disadvantaged social sectors that occupy a privileged place in the academic research agenda, offering more democratising alternatives to the vertical power relations between the academy and the community.

Likewise, arts disrupted the usual temporal and spatial uses of the Faculty where the event took place, demonstrating its capacity to build on what is constructed and alter the real significance of a space through imagination. In this context, the arts activated a new way of knowing reality, a communal rationality different from the individualistic logic and instrumental reason common in neoliberal academic contexts. As we advanced at the beginning of the article, this allows us to connect with Foucaultian heterotopia. Thus, according to the principles of Foucault's 'heterotopology' (1987) ArtEduca could be situated as a 'chronic' heterotopia given its ephemeral character, in the same way that the philosopher gives to the theatre or to the fair as examples of non-eternalising heterotopias. The exhibition, the conferences, the workshops, the shows, that is, the different events that make up the general framework of the event could also be thought of as heterotopias in themselves. As a Russian doll, the activities would be small heterotopias framed in the heterotopia 'ArtEduca', which in turn is a humble contribution to constructing a counter-hegemonic university that challenges or at least opens a small hole in the neoliberal drift of the Spanish university.

Finally, it can be concluded that ArtEduca generated a heterotopia by creating a real but perfect, meticulous space that compensated for the 'diseases of the world' (the disconnection between human beings, aporophobia, individualism, the overwhelming instrumental logic) in an ephemeral way. And it did so in a way that was as real, experiential and tangible as it was fictional, theatre and simulacrum being its allied partners, ultimately configuring a deeply human and transforming encounter.

References

- Ackroyd, J. 2000. "Applied Theatre: Problems and Possibilities." *Applied Theatre Researcher* 1 (1): 1
- Aguiar, J. 2020. "Applied Theatre in Peacebuilding and Development." *Journal of Peacebuilding and Development* 15 (1): 45–60, <https://doi.org/10.1177/1542316619866419>.
- Augé, M. 2009. "Los no Lugares: Espacios de Anonimato." In *Antropología de la Sobremodernidad*. Madrid: Gedisa.
- Bauman, Z. 2006. *Confianza y Temor en la Ciudad. Vivir con Extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Bauman, Z. 2007. *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Madrid: Gedisa.
- Baxter, P., and S. Jack. 2008. "Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers." *The Qualitative Report* 13 (4): 544–559.
- Chomsky, N. 1999. *Profit Over People: Neoliberalism and Global Order*. New York: Seven Stories Press.
- Conesa, E., and S. Angosto. 2017. "Body Expression and Dance in Physical Education of Secondary and High School." *Cuad. Psicol. Deporte* 17 (2): 111–120.
- Cordero-Ramos, N., and M. Muñoz-Bellerín. 2017. "Social Work and Applied Theatre: Creative Experiences with a Group of Homeless People in the City of Seville." *European Journal of Social Work* 22 (3): 485–498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>.
- Cortina, A. 2017. *Aporofobia: el Rechazo al Pobre. Un Desafío Para la Democracia*. Barcelona: Paidós.
- Crowe, M., Maree Inder, and Richard Porter. 2015. "Conducting Qualitative Research in Mental Health: Thematic and Content Analyses." *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 49(7): 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>.
- Del Campo-Tejedor, A., N. Cordero-Ramos, and M. Muñoz-Bellerín. 2019. "Etnografía y Creación Colectiva Teatral. Una Década de Artivismo con Personas sin Hogar en Sevilla." *Arte, Individuo y Sociedad*, 31 (3): 471–490

- Deleuze, G., and F. Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus*. London: Continuum.
- Del Moral Barrigüete, C., and B. Massó-Guijarro. 2021. *El Teatro Aplicado en la Enseñanza Superior: un Proyecto Innovador Para la Formación Inicial de los Educadores*. *Revista Educação & Formação*. In press.
- Denzin, N. K., and Y. Lincoln. 1994. "The Art of Politics of Interpretation." In *SAGE Handbook of Qualitative Research*, 500–515. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- De Sousa Santos, B. 2010. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa Santos. 2019a. "Hacia una Universidad Polifónica y Comprometida: Pluriversidad y Subversidad." In *Educación Para Otro Mundo Posible*, edited by B. De Sousa Santos, and N. Lino, 277–320. Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z>.
- De Sousa Santos. 2019b. "La Universidad en el Siglo XXI: Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la Universidad." In *Educación Para Otro Mundo Posible*, edited by B. De Sousa Santos, and N. Lino, 199–276. Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z.8>.
- Dobson, T., and L. Stephenson. 2018. "Challenging Boundaries to Cross: Primary Teachers Exploring Drama Pedagogy for Creative Writing with Theatre Educators in the Landscape of Performativity." *Professional Development in Education* 46 (2): 1–11. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557240>.
- FEANTSA. 2017. *European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*. <https://www.feantsa.org/download/ethos2484215748748239888.pdf>
- Fernández-Aguayo, S., and M. Pino-Juste. 2018. "Drama Therapy and Theater as an Intervention Tool: Bibliometric Analysis of Programs Based on Drama Therapy and Theater." *The Arts in Psychotherapy* 59: 83–93. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2018.04.001>.
- Fernández-Liria, C., E. Galindo-Ferrández, and O. García-Fernández. 2017. *Escuela o Barbarie: Entre el Neoliberalismo Salvaje y el Delirio de la Izquierda*. Madrid: Akal.

- Flensner, K., Göran Larsson, and Roger Säljö. 2019. "Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden." *Education Sciences* 9 (2): 80. <https://doi.org/10.3390/educsci9020080>.
- Forgasz, R., Geert Kelchtermans, and Amanda Berry. 2021. "Resistance as Commitment. A Reflective Case Study of Teacher Professionalism in Neoliberal Times." *Teaching in Higher Education* 0 (0): 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1920574>.
- Foucault, M. 1984. "Des Espaces Autres." *Architecture, Mouvement, Continuité* 5: 46–49. Freire, P. 2012. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: SigloXXI.
- Garcés, M. 2011. *La Honestidad con lo Real. El Arte En Cuestión*. Sala Parpalló, València. https://laescenaencurso.files.wordpress.com/2015/01/la_honestidad_con_lo_real.pdf
- Garcés, M. 2017. *Nueva Ilustración Radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, H. A. 2011. *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gómez García, T., and C. De Vicente Hernando. 2020. "The Forum-Theatre as a Didactic Tool for the Educational Change." *Educacion XXI* 23 (1): 437–458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>.
- Haghighi, F. 2020. "Heterotopic Sites of Knowledge Production: Notes on an Architectural Analysis of Lecture Halls." *Cultural Dynamics* 32 (4): 307–327. <http://doi.org/10.1177/0921374020907111>.
- Hargrave, M. 2010. "Side Effects: an Analysis of Mind the Gap's *Boo* and the Reception of Theatre Involving Learning Disabled Actors." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15 (4): 497–511. <http://doi.org/10.1080/13569783.2010.512184>.
- Hunter, M. A. 2016. "Drama Education and Its Necessary Disruptions." *NJ* 40 (2): 141–145. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1276675>.
- Lage-Gómez, C., and R. Cremades-Andreu. 2020. "Theorising 'Participatory Creativity' in Music Education: Unpacking the Whole Process at a Spanish Secondary School."

Music Education Research 22 (1): 54–67.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>.

Larrosa, J. 2019. *P de Profesor*. Buenos Aires: Novedu.

Mackey, S. 2016. *Performing Local Places*. London: University of London.

Martínez, S. 2017. “Ni/ni: Entrelugares’ del Arte y la Educación.” In *Ni Arte ni Educación: una Experiencia en la que lo Pedagógico Vertebró lo Artístico*, edited by En D. Lanau, and N. López, 27–44. Madrid: Los libros de la Catarata.

Massó-Guijarro, B., R. Montes-Rodríguez, M. Muñoz-Bellerín, and P. Pérez-García. 2020. “Learning Ecologies in Applied Theatre: Analysis of an Experience.” *Interdisciplinary Social and Community Studies* 16 (1): 23–39. <https://doi.org/10.18848/2324-7576/CGP/v16i01/23-39>.

Massó-Guijarro, B., M. Muñoz-Bellerín, and P. Pérez-García. 2021. “Bringing Absence to the Fore: Conversations around Two Experiences of Applied Theatre with Homeless People in Spain.” *Applied Theatre Research* 9 (2): 133–153. http://doi.org/10.1386/atr_00053_1.

Massó-Guijarro, B., P. Pérez-García, and C. Cruz-González. 2021. “Applied Theatre as a Strategy for Intervention with Disadvantaged Groups: A Qualitative Synthesis.” *Educational Research* 63 (3): 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>.

Massó-Guijarro, B., and P. Pérez García. 2021. “‘Theatre has Made me Look People in the Eye’: Achievements and Challenges of Applied Theatre in Social Work.” *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1997931>.

Mavelli, L. 2014. “Widening Participation, the Instrumentalization of Knowledge and the Reproduction of Inequality.” *Teaching in Higher Education* 19 (8): 860–869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934352>.

Maxwell, J. A. 2012. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Merriam, S. B. 2007. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesias-Lema, J. M. 2018. "Artivism and Social Conscience: Transforming Teacher Training from a Sensibility Standpoint." *Comunicar* 26 (57): 19–28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>.
- Motos, T., and D. Ferrandis. 2015. *Teatro Aplicado. Teatro del Oprimido, Teatro Playback, Dramaterapia*. Barcelona: Octaedro
- Nicholson, H. 2005. "Applied Drama: The Gift of Theatre." *Theatre Topics* 16 (2): 196–197. <https://doi.org/10.1353/tt.2006.0022>.
- Nixon, E., R. Scullion, and R. Hearn. 2016. "Her Majesty the Student: Marketised Higher Education and the Narcissistic (Dis)Satisfactions of the Student-Consumer." *Studies in Higher Education* 43 (6): 927–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196353>.
- Nuri, E., and E. B. Topdal. 2014. "Using Drama in School Development." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141: 566–570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.099>.
- Palkki, J. 2020. "My Voice Speaks for Itself: The Experiences of Three Transgender Students in American Secondary School Choral Programs?" *International Journal of Music Education* 38 (1): 126–146. <https://doi.org/10.1177/0255761419890946>.
- Prendergast, M., and J. Saxton. 2009. *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect.
- Rokka, S., O. Kouli, E. Bebetos, D. Goulmaris, and G. Mavridis. 2019. "Effect of Dance Aerobic Programs on Intrinsic Motivation and Perceived Task Climate in Secondary School Students." *International Journal of Instruction* 12 (1): 641–654. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12141a>.
- Romero, E., and C. Pérez. 2012. "Aproximación al Concepto de Responsabilidad en Lévinas: Implicaciones Educativas." *Bordon* 64 (4): 99–110.
- Saura, G., and A. Bolívar. 2019. "Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado." *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 17 (4): 9. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>.

Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. California: Sage Publications

Vidal-Fernández, F. 2009. *Pan y Rosas. Fundamentos de Exclusión Social y Empoderamiento*. Madrid: Cáritas.

Yin, R. K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Artículo 6

**‘Theatre has made me look people in the eye’:
achievements and challenges of applied theatre in
social work**

Massó-Guijarro, B.; Pérez-García, P. (2021)

International Journal of Social Work

<https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1997931>

Theatre has made me look people in the eye': achievements and challenges of applied theatre in social work

Abstract: Applied Theatre is an emerging field of knowledge concerned with the social, political, and educational uses of theatre and drama in different contexts. This interdisciplinary field is attracting increasing interest in social work research as it encourages creative and innovative practices committed to the participation of marginalised groups and the fight against injustice. This article presents the main results of a case study carried out over two years in the theatre group 'Fuera de la Campana,' created in the context of an association of social intervention with homeless people. The achievements, challenges, and logics of this experience are analysed through a qualitative ethnographic methodology that includes participant observation and in-depth interviews. Through the participants' voices, the findings unfold the benefits of the experience of artistic participation, revealing that theatre provided them with a 'refuge' from the hostile circumstances of their lives and a place of recognition to unleash their abilities. Dilemmas of inclusive artistic action embodied in this experience are also addressed, exploring how some applied theatrical practices can result in the re-victimisation of certain disadvantaged communities. Finally, it is concluded that theatre's relevance in social work practice should be reinforced as it potentially provides powerful strategies to combat stereotypes and stigmatisation of marginalised groups.

Keywords: applied theatre, homeless people, social theatre, social work.

Introduction

As Jane Addams' pioneering work at Hull House demonstrates, and which has been discussed in recent publications (Cordero-Ramos & Muñoz-Bellerín 2017), theatre has been a classic object of interest for social work, given that culture and arts are intimately linked to quality of life and well-being (Sinding et al., 2014; Vieites-García, 2016). The arts can be a 'resource' (Yúdice, 2002) to give voice to the demands of marginalised sectors, to produce counter-hegemonic narratives that embrace diversity as a value, and to facilitate processes for reclaiming the cultural rights of excluded sectors (Boal, 2015).

Homeless people in advanced societies represent the paradigmatic case of invisibility, dispossession, and stigmatization (Márquez & Urraza, 2016). They are also victims of the

growing 'aporophobia,' a concept coined by the Spanish philosopher Adela Cortina, which refers to 'a peculiar type of rejection, different from other types of hatred or rejection, because, among other reasons, involuntary poverty is not a feature of people's identity (Cortina, 2017, p. 42).

Given the urgency to respond to the multiple unresolved needs of this group, it is not surprising that in the field of social work, programming actions for their access to full participation in cultural life is not a priority in the public agenda of most countries. This lack of practical experience translates into an inevitable epistemological vacuum in terms of research. With notable exceptions, reviewed in this article, there are hardly any studies on experiences of artistic participation with homeless people, and even fewer focused on their narratives. Consequently, just as they are socially isolated, they also suffer an 'epistemic injustice,' as they are considered to have nothing to say about themselves and their experience of the world.

To address this epistemological gap, this article presents an ethnography on the applied theatre project 'Fuera de la Campana' (FDC) developed in Granada (Spain) within an association that supports homeless people. This group brings together people in vulnerable situations with others who are not and has been running for more than two years. So far, it has generated a stage production of collective creation, performed twice in a university context.

Our purpose is to understand and discuss the achievements, challenges, and logics of this group through participant observation and the accounts of its participants, which have been studied through a thematic analysis procedure. This work will also address the strategies that this group used to move away from some conventions of so-called 'social,' 'inclusive' or 'political' theatre. This paper will argue how, unlike the usual approaches to social work and theatre, the emancipatory character of this theatrical experience resided, precisely, in not having an explicit 'social function,' chained to what applied theatre scholars have called the 'neoliberal imperative of utility' in the arts (Gallagher & Freeman, 2016). This will support the dialogue initiated by authors such as Cordero-Ramos & Muñoz-Bellerín (2017) or Vieites-García (2016) on the possibilities offered by the theatre to renew the dominant paradigm of social intervention in the Spanish context.

Potentialities of theatre praxis for social work

Social work research has been calling for interdisciplinary and innovative strategies that address contemporary challenges when working with vulnerable groups. As a growing body of research shows, arts applied to social work have an enormous potential to achieve this renewal as, among other things, they are a means to externalise feelings (Sinding et al., 2014) and make positive qualities of socially stigmatised communities visible (Kandil & te Bokkel, 2019), thus placing the focus on people's strengths and not on their deficits (Kelly & Doherty, 2017). Arts-led social work practices also allow for the development of inclusive alternatives to conventional communication (written or spoken) in order to reclaim silenced voices (Wehbi et al., 2018). Not surprisingly, social work is becoming increasingly interested in the interdisciplinary field of applied theatre.

Applied Theatre (AT) is an umbrella term that emerged in the 1990s in England and is used to systematise theories and practices that use theatre for various purposes (Ackroyd, 2000). It encompasses those dramatic activities that exist mainly outside conventional theatrical institutions and is specifically intended to benefit individuals and communities (Motos & Ferrandis, 2015). One of its possible modalities is 'social theatre,' born from the disciplinary crossover of theatre and social work (Thompson & Schechner, 2004).

Some background research on cultural practices with homeless people is the study by Snyder-Young (2011) on the production of the company 'zAmya Theater Project' or the work of Wrentschur (2008) on forum theatre used an emancipatory research method. In Spain, Cordero Ramos & Muñoz Bellerin (2017) explore how the group 'Teatro de la Inclusión' as a creative and participatory alternative to hegemonic social intervention paradigms with the collective. From the Latin American context, Simonetti's (2018) studies the subjective effects of the artistic participation of a group of homeless people in the context of the Centro Cultural Urbano in Montevideo (Uruguay), a unique example of a public resource expressly aimed at ensuring the cultural rights of the homeless.

These studies highlight the importance of culture as a humanising resource, in contrast to the technocracy and bureaucratization of care practices brought about by the neoliberal model in the field of social work (Hill & Laredo, 2020; Lauri, 2019). In this sense, introducing theatre into social work research and action calls for eclectic and holistic visions that connect the struggle for social justice and care for others (Foster, 2012), core missions of social work that have been neglected in favour of technocratic visions of the profession (Bisman, 2004).

In this vein, AT is presented as an effective intervention strategy for working with vulnerable groups, which allows for achieving developmental objectives in a synergic and non-hierarchical way (Motos & Ferrandis, 2015). Moreover, AT practice has its roots in work on the body, a dimension traditionally neglected in the hegemonic paradigm of social intervention (Cordero-Ramos & Muñoz-Bellerín, 2017). The body is a negative creator of self-esteem for homeless people, as it is intensely and systematically impacted by hygiene difficulties and discomfort (Graeff, 2012). Therefore, certain models centred on bodily experimentation can provide invaluable opportunities for the reconstitution of self-esteem and the 'ontological re-foundation' (Proaño-Gómez, 2013) of marginalised people. An example of this is somatic education (Csordas, 1993), a holistic approach based on the development of body awareness to encourage positive self-perception and empowerment through the experience of movement. Likewise, theatre allows an approach to the problematic realities of others and fosters empathetic values, allowing for the demechanisation of habits of seeing and knowing the world (Bruun, 2017; Foster, 2012). Therefore, theatre is also being researched as an educational tool for training future social workers in more participatory, critical and transformative paradigms (Leonard et al., 2018; Wehbi et al., 2018).

Challenges of an emerging field

As the current scientific literature on the area shows, it is important to go beyond the uncritical assertion of the beneficial effects of AT practices developed with vulnerable groups (Thompson, 2014), as in these contexts power relations and underlying inequalities are still in place and can be recreated (Belfiore, 2002). As Bishop (2012) observes, socially engaged arts forms often only provide homeopathic solutions to structural injustices. In the case of 'applied' forms where the 'social' is emphasised can lead to a paradoxical effect that reinforces the very stereotypes they are intended to combat (Prentki, 2011; Preston, 2011). Distinctions between 'pure' and 'applied' may recreate new 'allegories of inequality' (Rancière, 2003) by exacerbating the symbolic distance between those who enjoy 'pure' art and those for whom art is just another strategy of normalization and must be content with the applied 'substitute,' which serves a specific social function.

For example, 'biodrama' - or autoethnographic theatre - is often used to recognise and make visible issues of marginalised groups (Snyder-Young, 2011). As discussed in da Silva Pérez (2015) or Bishop (2012), paradoxically, these performances seek to recognise and show the

agency of marginalised subjects by turning them into objects of public contemplation, which could lead to a second victimization. Similarly, Snyder-Young (2011) points out how this 'autobiographical mandate' could hide a demand for self-exculpation, and self-criticism that conventional society imposes on deviant individuals. According to her perspective, the 'needy' would have to offer a kind of explanation, often sentimentalised and sweetened, to justify their deviant behaviour and arouse public sympathy.

Similar approaches critique how supposedly critical AT practices can become subservient to the dominant monoculture characteristic of neoliberalism (Neelands, 2007). Thus, some authors (Gallagher & Freeman, 2016) speak of the 'neoliberal imperative of utility' to criticise the tacit imposition that requires AT projects to produce measurable results in terms of social inclusion and forces them to justify their impact under economic criteria of efficiency. Projects designed under these parameters often respond to externally delimited agendas of transformative purposes that reduce the quality and intensity of the beneficiaries' own participation in decision-making processes (Kandil & te Bokkel, 2019). Furthermore, dimensions such as aesthetic pleasure or the simple assertion of the cultural rights of marginalised people are frequently excluded when justifying the existence and interpreting the effects of these experiences (Belfiore, 2002). Therefore, poststructuralist and postcolonial approaches argue for an "affective turn" in understanding the effects of arts applied to social work that transcends merely instrumental views and disputes a specific place for the stimulation of affect, aesthetic pleasure or embodied sensations in AT research (Thompson, 2014).

Our case: Fuera de la Campana (Out of the Gaussian Bell curve)

FDC began as a contemporary theatre workshop within the framework of the cultural activities offered by 'Calor y Café,' an association that assists homeless people in the city of Granada (Spain). The workshop was proposed and coordinated by the first author of this article, a social educator and actress, and a co-instructor, a social educator with an Arts degree. The training was aimed at anyone potentially interested, regardless of whether they belonged to the association (as a volunteer, beneficiary, or whatever their role), since the intention was to create an egalitarian framework, where the criterion for inclusion in the group was not the fact of belonging (or not) to a 'vulnerable' group.

Progressively, the workshop gained strength and definition, and a stable group of participants was formed. These participants expressed their demand to create a more serious and stable

training framework, to intensify the frequency of rehearsals, and to put together a theatre group with its own theatrical production. The group decided to name itself FDC as a critical contestation of the statistical formula of the Gaussian bell curve that establishes the normal distribution of the mean. The participants saw themselves as dissenters from the norm and decided to reconvert their (supposed) deficiencies into their 'superpower.'

To give the group a legal entity, an association was created, and a more adequate rehearsal space was also sought, as the space of the association was small and lacked intimacy. The University of Granada provided an area belonging to the Faculty of Education. Since then, the university has provided the platform to organise artistic training activities where the actors are invited to participate with the university community (Figure 1), as explored in a previous publication (Massó-Guijarro et al., 2020)



Figure 1. Training activity with university students and FDC actors in the rehearsal room of the university. Source: authors' own.

The theatre training workshop: pedagogical and social approach

Collective theatrical creation (Cordero Ramos & Muñoz Bellerin, 2017), Grotowski's physical theatre, and Augusto Boal's theatre of the oppressed (2015) were crucial to the pedagogical approach of the training provided during the sessions. Work was done with texts produced by the participants themselves and by other authors. Regular theatrical and social study and research activities were also carried out, such as the collective reading of press articles, synopses, reviews of artistic initiatives, and books on the social function of theatre, among others. Other creative methodologies, such as drawing and collage, were also used for the expression and exploration of themes (Figure 2).



Figure 2. Collage created to explore themes of aesthetic and political interest—source: authors' own.

The exercises completed during the sessions were choral, rooted in the power of the group and not in individual talent, which relieved the participant of the normal pressure to avoid making a fool of him/herself or to fit into a pre-existing formal structure. For example, memorizing was a problem as many participants were not used to this kind of intellectual effort or had particular difficulties with text comprehension and concentration, or were unable to read. To turn these obstacles into opportunities, the theatre was taught from a dialogic and collaborative approach. In Freirean terms (2012), an attentive view was taken of the capacities of the participants, starting from what they really 'were,' that is, from their potentiality and not their deficits. Therefore, the educational-theatrical praxis put into play was based on adapting the working methodology to the person and not vice versa (Figure 3).



Figure 3. Moment of a training session. Source: authors' own.

Performances with audiences

FDC created a micro-theatre show called 'El Funeral de la Campana' ('The Bell's Funeral'), which was premiered in the group's usual rehearsal room in May 2019 and repeated in February 2020 in the same space, as part of an international conference on inclusive performing arts (Figure 4). The dramaturgy was created collectively throughout the rehearsals, using texts written by the participants, which were inspired by a historical passage that took place in Úglich (Russia) in the 16th century, when a regent ordered the torture and banishment of a church bell to Siberia, for having alerted with its tolling of a story that he wanted to silence. This story functioned as an allegory of the historical mechanisms of social exclusion and silencing of the people.



Figure 4. Performance with the audience. Source: authors' own.

Methods

The methodological perspective of the study is ethnographic, applying a case study (Stake, 1995) with a hermeneutic approach. This study is part of a doctoral thesis on applied theatre whose empirical body was an ethnography developed over a period of 29 months (from June 2018 to December 2020). During this time, the first author of this article embraced the theatrical mediation of the experience and its research. This facilitated long-lasting friendly relationships and the emergence of affective ties between the researcher and the participants, which endowed the research with reflexivity. This was fundamental in contributing to the development of processes of mutual knowledge of a self-reflective and decolonizing nature, both in theatrical and research praxis (Behar, 1993).

Interviews, field diaries, audio-visual records of rehearsals and performances, focus groups, and discussions with the audience were used as instruments for data collection. Nevertheless, in this paper, we focus specifically on the interviews and field diaries. The relational pact of commitment and reciprocity was crucial for conducting the interviews in conditions of trust (Miller, 2017), as participants found it difficult to talk about specific life episodes with strangers. The interviews were spaces where meanings about one's own life were recreated (Denzin, 2000) and perceptions about the achievements and philosophy of the artistic-educational experience underway were contrasted, as well as possible strategies for improvement. This generated a hermeneutic spiral between the researcher and the participants, enabling the catalytic validity that emerges when the research stimulates positive transformations and provide pleasurable emotions to the actors involved (Foster, 2012)

However, researcher's familiarity with the field also posed methodological challenges, such as balancing closeness with the necessary distance for abstract and reflective thinking, or controlling the tendency of interlocutors to avoid communicating aspects that contained criticism of the workshop coordination (which was partly led by the interviewer). Strategies implemented to control the impact of this affective involvement included auto-ethnographic field diaries and triangulation with the research group and the other mediators.

Participants

We conducted a total of 18 semi-structured interviews, each of 90 minutes duration, divided into two rounds, one before the show with the audience and one after. The FDC participants interviewed were three women and six men between the ages of 24 and 72 who expressed interest in the research. Regarding the socio-economic profile, in accordance with the European Typology on Homelessness and Housing Exclusion 'ETHOS' (FEANTSA, 2017) participants suffer from different forms of residential exclusion of varying severity, as some live in insecure housing in 'Almanjáyar', a poor and conflictive neighbourhood of the city, while others combine substandard housing with the street or sleep directly on the streets. Unemployment, dependence on social institutions, the fragility of social support, physical deterioration and mental health problems were issues shared by many of the participants. Thus, all the participants were in the 'vulnerability zone' defined by Castel (1995).

The two instructors who participated at different times in coordinating the experience together with the researcher were also interviewed. Instructor 1 was a 26-year-old male visual artist and graduate in Social Education with experience in social and educational work through the arts in prison contexts that co-founded the group and participated as a volunteer mediator for six months. Instructor 2 was a 31-year-old actor and social worker who volunteered as a workshop facilitator for five months and also helped as a sound technician during the first show.

Data analysis

For the data analysis the interviews were fully transcribed together with some field observations like particularly relevant conversations with the participants. This information was entered into Nvivo 12 software together with the field diaries and processed following the inductive sequence characteristic of interpretative thematic analysis (Crowe et al., 2015). Since the stories need to be interpreted as they never speak for themselves (Denzin & Lincoln, 1994), the data were coded into analytical categories and reread and compared with the theoretical corpus. The emerging themes and sub-themes were progressively grouped into related ideas until reaching the five categories set out in the results, which expose in an interwoven way the main logics, achievements and challenges of the theatre experience analysed.

Ethical aspects

This research was subject to the guidelines for good research practices offered by the University of Granada's Ethics Committee. The research project was also formally approved by the association 'Calor y Café' where the workshop took place.

Before starting the data collection process, participants were informed of their rights according to the Spanish Organic Law 15/1999 on Personal Data Protection. Thus, verbal and written consent was obtained from all the people involved and the text of the informed consent was written in a participatory manner. Among other agreements, this document established that to protect their identity, the verbatim data would be published under conditions of anonymity, using their initials to facilitate identification.

Results

Theatre as a refuge

According to the participants' accounts, the workshop provided a place of pleasure and a sense of belonging:

'I would do it again, I would do it twenty more times, and I would dedicate myself to it' (A.A.)

This commitment and motivation were evident in the daily behaviour of the participants. On the opening day of the play, one of the homeless actresses, hospitalised with a health problem, asked to be discharged voluntarily to attend the general rehearsal. Some participants had mobility problems due to illnesses and motor disabilities or lived in remote areas of the city. Others were subject to the rigid schedules of the charity canteens and homeless shelters they attended. Despite these difficulties, they participated in rehearsals regularly and punctually. These gestures strongly contrasted with the passive and lethargic attitude they used to display in the association, where they positioned themselves as passive recipients of care services. In this sense, the workshop was perceived as a spatio-temporal retreat, a place 'apart' from the world 'outside':

'We are here to do something, to be with our heads unoccupied, right? Because when we are in the theatre workshop, we simply don't have problems' (A.C.).

Two of the participants housed in insecure accommodation recounted how weekly participation in the workshop allowed them to leave the troubled and dangerous

neighbourhood where they lived. This moment of disconnection and emotional discharge was visible from the outside:

‘They always came with a complaint. When we started to intervene, they completely forgot about the situation’ (Instructor 1)

‘When we leave the theatre, we all go to the street, but you don't come out the same. One day a woman came out looking like she was the queen of the world, she came out looking so big’ (G.B.)

However, the experience had limitations inherent to its essence of ‘refuge,’ of interruption:

‘When we came out of those sessions, they suddenly went back to the hard life... they went back to their socio-economic situation, and we went back to our privileged one’ (Instructor 1)

As this facilitator recounted, the ‘egalitarian charm’ that made us ‘equal’ for a given time and space was broken at the end of the workshop. At this point, the ‘outside world’ burst in again and the structural oppression that establishes status differences between participants and trainers became evident, which the facilitators perceived as a painful moment.

Theatre as a place of bonding

As exemplified in our case, homeless people suffer from a shortage of socialisation spaces apart from the welfare organisations they frequent. One of the homeless women stated that changing the rehearsal place to the university helped her to get out of the association for a while, which she perceived as a ‘madhouse’ where people communicated their problems with an intensity and frequency that made her feel stressed and sad:

‘In the end you say, look, I'm not a psychologist, I'm not a psychiatrist, I'm not a doctor, I'm just a person who is in the same situation as you’ (A.C.).

Another female participant conveyed a similar sentiment:

‘People relate a lot of things, and sometimes you end up burned out’ (A.A.)

In contrast, the contact with ‘non-excluded’ people enabled by both the workshop itself and the complementary training activities allowed participants to broaden and diversify relations with the community:

‘We saw very different people who bring you a lot... different from what we are used to’ (R.N.)

‘My inner world is widening because people come in and people go out, it has more amplitude’ (A.A.)

This relational expansion made it possible, for certain people, to break down barriers to make contact with their surroundings:

‘It is helping me to establish a relationship with all the people, not just those in the workshop, but with everyone. Because before I used to be more solitary. I didn't talk to anyone, I didn't have a relationship with anyone, because I just thought, well, I'm on the street...’ (A.C.)

The space was also experienced as a place of coexistence and dialogic encounter, as emphasised by one of the actors who had been living on the street for the longest time:

‘It's no longer just that we're doing theatre... it's a meeting space, with humans talking, and that's very powerful. Yes, I think that sometimes it is almost the main reason’ (M. M.)

As M.M. relates, beyond the artistic dimensions, the participants valued the workshop as an opportunity to broaden their universe of social relations and thus counteract their feelings of rejection and isolation. In this sense, the homeless actors expressed feelings of loneliness in a society that they considered increasingly individualistic and lacking in empathy. Therefore, having a space for conversation and understanding was perceived as ‘powerful’ and comforting, challenging the general individualism in society.

Theatre for overcoming 'holes.'

The majority of FDC participants were 'outsiders' for various reasons and exhibited behaviours that deviated from what was socially considered 'normal.' As has been widely studied in sociology and is evident in their narratives, these people often suffer constant finger-pointing that can result in stigmatization. In the specific case of homeless people, the dependence on care services subjected them to strict forms of control and discipline that strongly conditioned their horizon of self-definition and identity perception. In these cases, self-esteem was strongly undermined, as in the case of one of FDC's homeless actresses who expressed her inability to look the person she was talking to in the eye:

'I was talking, and I could tell how many threads were sewn into your boot. And I wasn't wrong. But I couldn't look at the face' (A.C)

In the case of other participants, it was not homelessness but other circumstances that kept them away from 'the bell' to use the metaphor proposed by the group. Such was the case of G. B., a participant who lived in an impoverished area of the city with his wife, also a participant in the group. Unlike A.C., he did not suffer from the stigma of 'being homeless,' but his transgender condition, together with other conditioning factors (being long-term unemployed and chronically ill, among other life complexities), represented for him a strong operator of discrimination:

'I am 58 years old... and in my time, because of my sexual condition... eh, I was a person who was always shocking' (G.B.)

In the narratives and participant observation, it becomes clear how theatre created a fictional space that helped to reconvert these internalised stigmas and reclaim a new place of dignity. For example, in one conversation, a participant told the researcher that the theatre gave her back the childhood she had never had. Likewise, A.C. affirmed in the interview above:

'Theatre has made me look people in the eye' (A.C.)

Moreover, by watching the recordings of the shows or doing exercises in front of the mirror, a different relationship with one's physical image could be recreated, as in the case of one participant:

'I could look at myself in the mirror, but I have lost the habit because I don't look pretty, because in my family all the obsessions are that I have a belly and that I am fat, but if I want to continue doing theatre, I have to get used to it' (A.A.)

As can be observed, the opening of an artistic space of social recognition and acceptance offered by the workshop contributed to overcoming what G.B. called the 'holes':

'There is something that is very striking: the deficiency, the hole. What was wrong with A.C.? "I can't look people in the eye. I do not trust anybody, I am on the street, life is unfair to me..." Right. Well, how do you feel now? Can you go out on the street with a better footing? All these are gifts. It's a free gift that the group gives to someone. Because they deserve it, just like you deserve it. Her, me, him, the other. It's not the ten minutes of glory, it's something more. Something that you're going to walk away with. ' (G.B.)

In his particular case, he reported having found in the theatre tools to get closer to the others that helped to break down the initial rejection that people felt towards his gender condition, which is difficult to pigeonhole:

'When you don't fit in there is rejection. To integrate into a group, you must fit in... and theatre gives you many tools for that. And it also gives you the ability to change tools very quickly' (G.B.)

According to these accounts, although the activity was not overtly therapeutic, it had healing effects as the theatrical experience enabled to face the stigmas and 'holes' mentioned by G.B.

Theatre as a space for care and somatic experimentation

At FDC, the physical deterioration was enormous in the case of people living on the street and was also noticeable in others affected by various psychosocial problems. Difficulties in relating to one's own body resulted in significant barriers in physical contact between the participants, which at the beginning was almost non-existent:

'I felt that tension, didn't I? That need to protect your vital zone, it was like there was a fear of contact' (M.M.)

Progressively, the physical barriers were broken down, and relationships of companionship and inter-group trust emerged, as one instructor recalls:

‘One of the things that was transformed first was the physical contact and the companionship, that is, the empathy they have with each other. I think that generating a group meant that they all understood each other as being in the same situation, and offered each other very unconditional support’ (Instructor 2)

Relaxation, body awareness, and stretching exercises were central to the workshop. These somatic experimentation activities allowed for the development of the ‘thinking body,’ as defined by one of the participants:

‘It is the body that works first. And the body leads to thinking. But you have to work it and put it to work’ (G.B.)

The exercises aimed to develop modes of ‘somatic’ attention to oneself and others where corporeality was relationally disposed and engaged. Activities were carried out for aesthetic ‘re-sensitization’ with the environment. In one of them, the premise was to play with a balloon individually, in pairs and finally as a whole group. One instructor commented on how this improvisation achieved a balance between the individual and the group, the self, and the others:

‘You are so engrossed with the idea of touching the balloon and you are in your world, yet a common energy is being generated’ (Instructor 1)

One homeless woman highlighted that this exercise had made her think about human vulnerability:

‘It gave me a lot to think about regarding the feelings we have to feel towards weak things (...) sometimes we either treat people as if they were a piece of iron or sometimes we don't even know how to treat them because of how delicate they are (...) how can you treat a person if sometimes we don't know if we are blocks of iron or pieces of cotton, that fall apart’ (A.C.)

The more energetic bodily improvisations allowed them to release tensions, as in the ‘bonfire’ exercise:

‘We were in a circle and we were throwing things into the fire. Which wasn't really fire, it was what was in the middle of our circle... but that turned into fire, and it made my hair stand on end. Suddenly, they started to throw all their insecurities (...) that dynamic that they entered into, it absorbed me’ (Instructor 1)

Body awareness and movement activities enabled a channel for the participants to somatic discharge of psychological and physical tensions and discomfort. Also, the body education activities allowed the development of processes of re-knowledge of one's own body and re-sensitisation with the environment in a dialectical relationship between self and others.

Theatre for recognition

In its pedagogical approach, FDC created a learning context by enhancing the participants' knowledge. Differences were brought into play as a creative engine and the supposed failures or problems (difficulties in memorization, motor problems) were the impulse to look for alternative solutions that enriched the aesthetic proposal. In relation to this, one actor stated that the experience was contributing to making visible and cultivating the ‘superpowers’ of the group members. This dialogic approach also reinforced the rigor of the training and created a place for ‘serious’ learning as opposed to the cultural workshops as mere entertainment, typical in the context of the association. Achieving a level of ‘excellence’ meant avoiding attitudes of well-meaning resignation that might reinforce low expectations of marginalised individuals, as one of FDC's instructors commented:

‘When these groups are presented, a lot of times the public looks at them with paternalism. People say “Oh, look, they are so cute... they did this badly but since they are poor, I give them ten points”’ (Instructor 2)

Seriousness and rigor in artistic training meant seeking maximum quality in the stage products presented to the public. The aim was to achieve complementarity between the processes (the workshop itself) and the products (resulting shows). However, despite the group's efforts, the tropes of domination and segregation are robust and were reproduced. This is captured in the discourse of one of the homeless actors, who critically commented the intervention of a spectator during a post-show discussion:

‘She spoke from a distance, as if to say, yes, you are there and I am here, poor you who are there and lucky me who am here. She spoke about equality from a distance, from the difference’ (M.M.)

This excerpt reflects one of the possible ‘side effects’ of shows starring stigmatised individuals: the double judgment to which they are subjected by the public, which measures them by what they do (as artists) and by who they are (marginal subjects).

Discussion

As the participants' accounts reveal, one of the achievements of the experience was the opening up of greater and better opportunities to redefine and connect with oneself and others. This allowed for reconverting internalised stigmas (Bruun, 2017) and finding the ‘power within’ necessary to reverse some of the dehumanising processes that their exclusionary careers entailed. Moreover, the coexistence of people in marginalised situations with other more ‘adapted’ individuals coming from the university allowed the participants' relational universe to expand and prevented the creation of a new ghetto (Massó-Guijarro et al., 2020). Similarly, the processes of somatic education (Csordas, 1993) offered an opportunity to ‘take the street out of the body’ (Graeff, 2012) and profoundly transform the perception of one's status, role, and personal value in an embodied way. In this sense, the process undertaken succeeded in ‘involve participants in an enjoyable and meaningful way and to equip them with vision and new skills’ (Foster, 2012, p. 543).

As shown in recent research (Schmidt et al., 2020), being conceived as an object, a child, space, or a monster are forms of dignity violation commonly experienced by care service users. In contrast, treating people as unique, as adults, or as friends is perceived as a dignified formula. In the accounts of the marginalised people participating in FDC, the theatrical experience allowed them to place themselves as ‘human beings’ in conditions of dignity by being treated as unique, adult, and emancipated persons. The potential of the arts as a humanising resource in social work practice is visible in the case study, as users felt listened to, cared for and well treated, and found a pleasant space for positive bonding.

Similarly, as Wehbi et al. (2018) argue, arts-based social work practices can also enrich the meaning that workers attribute to their own professional development and improve the quality of relationships with beneficiaries. Indeed, FDC instructors commented on how sharing time and space with social service users in different conditions than usual had helped

them to combat prejudices and to make visible positive qualities in them that had, until now, been hidden. In this sense, our case reflects the potential of artistic experience to challenge the technocratic and dehumanising relational dynamics between beneficiaries of care services and professionals (Cordero-Ramos & Muñoz-Bellerín, 2017) brought about by the neoliberal model (Lauri, 2019). The joint participation in an artistic activity allowed the stimulation of affection from an ethics of care (Bisman, 2004; Gilligan, 1982). This could counteract the 'total marketisation' of lived experience promulgated by the neoliberal paradigm; something considered key in critical approaches to social work practice (Hill & Laredo, 2020).

On another note, as one participant pointed out, the dialogical, participatory, and inductive nature of the action developed in the workshop allowed us to give everyone what they needed without 'conducting a battery of psychological tests' (G.B.). This account reflects how the absence of a closed program of intervention objectives enhanced the potential of the experience to improve the individual well-being of its participants by working with the specificity of each case. Developing the workshop according to predetermined objectives could have placed the participants in a position of inferiority concerning the instructors, recreating further allegories of inequality between those who know and those who do not (Rancière, 2003).

Prentki's (2011) study on theatre as an instrument for social development illustrates how to better understand this aspect. He highlights the paradox that the less overtly developed the intervention through theatre, the more effective it can be in producing active social agency and sustainable social change among its participants. This 'paradoxical' effect is seen in our case since engaging in an activity that did not seek to 'heal' or 'socially reintegrate' but rather to create a space of illusion, creativity, and collective learning, for 'pure pleasure,' prevented the marginal status of the participants from continuing to emerge as a dominant feature and generated more far-reaching effects.

Thus, FDC recreated an alternative micro-political order, an 'egalitarian space' that confronted the usual hierarchies. The absence of an explicit 'social function' made it possible to circumvent the 'neoliberal imperative of utility' in the arts (Gallagher & Freeman, 2016), along the lines of Rancière's (2003) concept of 'equality of intelligences.' In FDC, the aim was not to create wise people or actors, nor to 'raise awareness' or 'empower' through theatre, but instead to 'raise the spirits of those who believe themselves to be inferior in intelligence, to pull them out of the swamp where they are stuck not in the swamp of ignorance, but in

the swamp of self-deprecation' (Rancière, 2003, p. 105). This egalitarian approach of the workshop temporarily suspended (precisely because of its 'refuge' characteristic) the label of 'homeless' or 'in deficit.' In this way, the participants could define themselves as 'human beings' who emerged from the state of minority to which the assistance services condemned them.

It is also worth highlighting the functional logics that distanced FDC from some of the conventions of the 'social theatre' field discussed in the introduction, which are considered characteristic dilemmas within this field (Neelands, 2007; Prentki, 2011; Preston, 2011). In this regard, some decisions were adopted in the group's aesthetic and social approach so that the marginality of its members would not become the group's defining identity. Therefore, in the performance presented to the audience, the participants decided not to build the dramaturgy based on their examples of exclusion. While the story was undoubtedly tinged with autobiographical nuances (which emerged from the collective improvisations of the workshops), the treatment of this 'personal backpack' was allegorical and indirect as it was filtered through the story of the Úglich bell. Thus, the 'autobiographical mandate' criticised by Snyder-Young (2011) and mentioned in the introduction was avoided. In doing so, the participants wanted to avoid underlining their 'needy' conditions to reinforce the requirements of equality, dignity, and emancipation of the AT approach. Through their performances, they wanted to raise awareness of the mechanisms of oppression and stigmatization of excluded people while avoiding placing an emphasis on their 'needy' personal conditions. The group thus approached what Kandil & te Bokkel (2019) call 'celebratory logic' to refer to the need for AT projects to focus on the potential of the participants, rather than on their situations of deprivation or vulnerability, something that could reinforce the dominant imaginary of lack and need. In this sense, FDC generated a place of shared pleasure for sensitive and aesthetic experimentation that acted as a refuge, or as Thompson (2014) states, a 'screen for suffering.'

Conclusions and recommendations

This study analysed the achievements, challenges, and logic of an AT project with socially excluded people. This research shows that in a world of growing aporophobia (Cortina, 2017), theatre offers inclusive spaces that are vital for combating the ignorance, stereotypes, and stigmatization suffered by those who escape the category of 'normality'.

Finally, some practical implications and recommendations emerge from this work: a) it is advisable to reinforce cultural participation programs for homeless people, implementing public policies expressly aimed at guaranteeing their cultural rights; b) these policies should escape the ‘neoliberal logic of utility’, favoring the implementation of experiences where art justifies itself rather than simply being one more variable of a social reintegration program; c) the AT practices must avoid some of the conventions of ‘social theatre’ that can result in the re-stigmatization and re-victimization of marginalised groups; d) it is advisable to implement spaces where social workers and users of assistance services collaborate horizontally in artistic and creative tasks. Regarding the latter, a limitation of this study was that we did not systematically explore the impact of this experience on the professional identity of the social workers who participated, something that will be addressed in future research. Another limitation of the study is that it only presents the main results of a small-scale case study and therefore its findings are not generalisable to other contexts.

References

- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1(1), 1–13. <http://www.gu.edu.au/centre/atr>
- Behar, R. (1993). *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*. Beacon Press.
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 6632(April 2012), 37–41. <https://doi.org/10.1080/10286630290032468>
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and Politics of Spectatorship*. Verso Books.
- Bisman, C. (2004). Social Work Values: The Moral Core of the Profession. *British Journal of Social Work*, 34(1), 109–123. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch008>
- Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido*. Interzona Editores.
- Bruun, E. F. (2017). Towards a new “we”: Applied theatre as integration. *Applied Theatre Research*, 5(3), 225–238. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.225_1
- Castel, R. (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Archipiélago:

Cuadernos de Crítica de La Cultura, 21, 27–36.

Cordero Ramos, N., & Muñoz Bellerin, M. (2017). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, 22(3), 485–498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>

Cortina, A. (2017). *Aporofobia: el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós Ibérica.

Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>

Csordas, T. S. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156.

da Silva Perez, N. (2015). Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version. *Performance Paradigm*, 11, 32–45.

Denzin, N. K. (2000). The Reflexive Interview and a Performative in Social Sciences. *Qualitative Research*, 23–46.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). The art and politics of interpretation. In *The handbook of qualitative research* (pp. 500–515). Thousand Oaks.

FEANTSA. (2017). *European Typology of Homelessness And Housing Exclusion*. <https://www.feantsa.org/download/ethos2484215748748239888.pdf>

Foster, V. (2012). The pleasure principle: employing arts-based methods in social work research. *European Journal of Social Work*, 15(4), 532–545. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.702311>

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Gallagher, K., & Freeman, B. (2016). Introduction: Taking a Step Back. In *In Defence of Theatre*. University of Toronto Press.

Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Graeff, L. (2012). *Corpos precários, desrespeito e autoestima: O caso de moradores de rua de Paris-FR*. *Psicologia USP*, 23(4), 757–775. <https://doi.org/10.1590/S0103-6564201200040008>
- Hill, D., & Laredo, E. (2020). The personal is political: reframing individual acts of kindness as social solidarity in social work practice. *European Journal of Social Work*, 0(0), 1–11. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1805587>
- Kandil, Y., & te Bokkel, H. (2019). Celebratory theatre: a response to neoliberalism in the arts. *Research in Drama Education*, 24(3), 376–382. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1604123>
- Kelly, B. L., & Doherty, L. (2017). A Historical Overview of Art and Music-Based Activities in Social Work with Groups: Nondeliberative Practice and Engaging Young People's Strengths. *Social Work with Groups*, 40(3), 187–201. <https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1091700>
- Lauri, M. (2019). Mind your own business: technologies for governing social worker subjects. *European Journal of Social Work*, 22(2), 338–349. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1529661>
- Leonard, K., Hafford-Letchfield, T., & Couchman, W. (2018). The impact of the arts in social work education: A systematic review. *Qualitative Social Work*, 17(2), 286–304. <https://doi.org/10.1177/1473325016662905>
- Márquez, G. M., & Urraza, X. A. (2016). The impact of the crisis on homelessness in Spain: social intervention in a context of greater need and fewer resources. *European Journal of Social Work*, 19(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1022712>
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups : a qualitative synthesis. *Educational Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., Muñoz-Bellerín, M., & Pérez-Garí, P. (2020). Learning Ecologies in Applied Theatre: Analysis of an Experience. *Interdisciplinary Social and Community Studies*, 16(1).

- Miller, T. (2017). Telling the difficult things: Creating spaces for disclosure, rapport and 'collusion' in qualitative interviews. *Women's Studies International Forum*, 61, 81–86. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.07.005>
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), 305–317. <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>
- Prentki, T. (2011). Theatre for Development Theatre as Development. *Nj-Drama Australia Journal*, 35(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649540>
- Preston, S. (2011). Back on whose track? Reframing ideologies of inclusion and misrecognition in a participatory theatre project with young people in London. *Research in Drama Education*, 16(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.572370>
- Proaño-Gómez, L. (2013). *Teatro Comunitario. Miradas desde la filosofía y la política*. Biblos.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Octaedro.
- Schmidt, J., Niemeijer, A., Leget, C., Trappenburg, M., & Tonkens, E. (2020). The dignity circle: how to promote dignity in social work practice and policy? *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1804332>
- Simonetti, P. (2018). Derechos culturales , ciudadanía cultural y procesos subjetivos : el caso del centro cultural Urbano. *Encuentros Lationamericanos*. 18–38.
- Sinding, C., Warren, R., & Paton, C. (2014). Social work and the arts: Images at the intersection. *Qualitative Social Work*, 13(2), 187–202. <https://doi.org/10.1177/1473325012464384>
- Snyder-Young, D. (2011). “here to tell her story”: Analyzing the autoethnographic performances of others. *Qualitative Inquiry*, 17 (10), 943–951. <https://doi.org/10.1177/1077800411425149>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

- Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. In *Ethics and the Arts* (pp. 125–135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12
- Thompson, J., & Schechner, R. (2004). Why “social theatre”? *TDR - The Drama Review - A Journal of Performance Studies*, 48(3), 11–16. <https://doi.org/10.1162/1054204041667767>
- Vieites-García, M. F. (2016). Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 21–31. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2016.v29.n1.49243
- Wehbi, S., El-Lahib, Y., Perreault-Laird, J., & Zakharova, G. (2018). Oasis in a concrete jungle: arts-informed methods in social work classrooms. *Social Work Education*, 37(5), 617–632. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1450372>
- Wrentschur, M. (2008). Forum theatre as a participatory tool for social research and development: A reflection on “nobody is perfect” - A project with homeless people. In *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230583962>
- Yúdice, G. (2002). *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa Editorial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Artículo 7

Camino de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar

Massó-Guijarro, B.; Massó, Ester, Pérez-García, P.

Revista ArsEduca (En revisión)

Caminos de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar

Resumen: Partiendo de un espectáculo teatral protagonizado por un grupo de personas en situación de vulnerabilidad social, este artículo discute críticamente tanto el proceso de creación colectiva de la obra como las reacciones que suscitó en el público, con el objetivo de debatir el potencial transformador de este tipo de experiencias en cuanto a la subjetividad ética y de deconstrucción de prejuicios sobre los colectivos que las protagonizan. El marco reflexivo lo constituye la noción de reconocimiento en la ética de Lévinas (1999), argumentándose que es precisamente la interacción (en este caso, entre público y elenco) la que vehicula la transformación ética de subjetividades y percepciones dialógicas. Asimismo, y dado que la experiencia estudiada es de naturaleza artística y educativa, se nutrirá el bagaje conceptual con autores como Brecht, Rancière o Adorno, que han contribuido notablemente al pensamiento sobre la función social del arte, interrogante fundamental en este estudio.

Palabras clave: Sinhogarismo, función social del arte, teatro aplicado, reconocimiento, empoderamiento.

1. Introducción

"el teatro es el arte político por excelencia, sólo en él se traspone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás" (Arendt, 2005, p.216)

La praxis teatral es hoy considerada por numerosos estudios como una experiencia excepcional para fomentar la emancipación y el empoderamiento de personas en situación de vulneración de derechos, así como para reposicionar social y epistémicamente el relato de aquellas categorizadas como ignorantes, retrasadas, inferiores, improductivas (Del Campo-Tejedor et al., 2019; Massó-Guijarro, Pérez-García & Cruz-González 2021). Asimismo, destaca el reconocimiento que supone de la narrativa de quienes, por diversos motivos, escapan a la categoría de "normalidad", esa ficción creada por una sociedad que teme lo diferente y, por tanto, lo discrimina y expulsa (Bauman, 2006; Han, 2017). Así, determinadas modalidades de teatro comprometido con la transformación social contribuyen a rescatar "lo ausente", silenciado e ignorado por el monopolio de la lógica dominante, y develar, siguiendo a Santos (2010, p. 24), aquello "que existe bajo formas irreversiblemente des-cualificadas de existir".

Este artículo se propone describir e interpretar críticamente el proceso de creación y exhibición de un espectáculo protagonizado por personas en situación de vulnerabilidad social pertenecientes a “Fuera de la Campana” (FDC), un grupo teatral nacido en el seno de la asociación granadina de atención a personas sin hogar “Calor y Café”, así como sus efectos en el público asistente. “El Funeral de la Campana” es el nombre de la primera y única obra de este grupo hasta la fecha, surgida de un proceso de creación colectiva teatral. Fue estrenada en el aula de ensayo habitual de la agrupación en la Universidad de Granada (España) en mayo de 2019 y repetida en febrero de 2020. Si bien en otras publicaciones hemos abordado las lógicas, logros y desafíos de FDC en tanto proyecto socioeducativo (Massó-Guijarro, Muñoz-Bellerín y Pérez-García, 2021; Massó-Guijarro et al., 2021; Massó-Guijarro y Pérez-García, 2021) en este artículo nos centramos en el espectáculo creado como caso notorio, estableciendo una discusión en torno al proceso de creación colectiva del producto artístico, desde la perspectiva de su análisis dramaturgico en tanto performance sociocultural. Así pues, se discutirá críticamente tanto el proceso de creación colectiva del espectáculo como las reacciones que suscitó en el público, con el objetivo de explorar el potencial transformador de este tipo de proyectos en cuanto a la subjetividad ética y de deconstrucción de prejuicios sobre los colectivos que protagonizan estas experiencias.

El marco reflexivo de fondo lo constituye la noción de reconocimiento, más en concreto en la forma de la ética del reconocimiento de Lévinas (1999) (autor ligado a la Escuela de Frankfurt), en la medida en que consideramos que fue precisamente la interacción (en este caso, entre público y elenco) la que marcó la transformación ética de subjetividades y percepciones dialógicas. Todas las cuestiones relativas a la dimensión dialógica y de vulnerabilidad desde el reconocimiento han sido ya ampliamente tematizadas por escuelas notorias y distintas entre sí, aunque vinculadas: los estudios poscoloniales, el giro decolonial o el enfoque interseccional, darían buena cuenta de ello. Sin embargo, convocamos aquí como eje rector la noción del reconocimiento en estos autores pues consideramos que muchos enfoques de gran predicamento, como algunos de los citados, son en realidad altamente deudores de aquellos y, en general, del pensamiento frankfurtiano y su estela, siendo así de tremenda vigencia todavía y, acaso, no gozando de la merecida visibilidad en ciencias sociales y humanas. Todo ello, pese a que no sea el objetivo de este texto profundizar filosóficamente en tales paradigmas (cuestión que queda pendiente para futuros análisis en curso), y ya que la matriz conceptual teatral, de un lado, y el elemento etnográfico profundo, de otro, ocuparán su principal afán. Por otro lado, dado que el caso que nos ocupa es de naturaleza artística, también nutrirán el encuadre conceptual autores como Brecht (2004),

Rancière (2010), Sauter (2004) o Adorno (1980) (igualmente frankfurtiano), que han contribuido notablemente al pensamiento sobre la función social del arte, interrogante fundamental en este estudio.

2. Marco teórico

2.2. La función social del arte: reedición y rostros de un debate viejo y nuevo

A partir del año 1990 se viene produciendo lo que se ha dado en llamar el “giro social” o “giro participativo” en las artes (Bilbao-Yarto, 2017). Múltiples corrientes del arte contemporáneo en general y del teatro en particular se han adscrito a un paradigma que defiende un “arte útil”, conectado con los retos sociales de su tiempo y capaz de producir transformaciones más allá de la propia esfera de lo artístico. Sin embargo, el debate sobre la función social del arte no es en absoluto novedoso. Este “giro social” constituye una evolución contemporánea de las antiguas disputas de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt y las vanguardias, que ya se interrogaban sobre la necesidad de reunir arte y vida y criticaban el esteticismo del *l'art pour l'art* al considerarlo burgués, patrimonio exclusivo de una minoría privilegiada. El giro social, por ende, supone una revisita o llamado contemporáneo para fusionar los territorios limítrofes entre las prácticas artísticas y las pertenecientes a otras esferas, como la política o la educación.

La preocupación por el rol del espectador, así como por los límites y potencialidades de transformación de la recepción de una obra de arte social, ha sido ampliamente debatida. Bertolt Brecht (2004) ya reclamaba la necesidad de que el público saliera de su pasividad de espectador acrítico, introduciendo estrategias de distanciamiento que le recordaran la naturaleza ficcional y construida de la obra y le permitieran tomar un posicionamiento activo y crítico respecto a la misma, con efectos de concientización política. El brasileño Augusto Boal (2015) interpretará posteriormente las ideas de Brecht, acuñando el ya proverbial método del Teatro del Oprimido con el concepto central de “espect-actor”, noción que aspira a diluir las fronteras entre el actor y el espectador y reclama la necesidad de que éste se erija co-artífice en la construcción y significación creativa de la acción.

Este planteamiento conecta con el movimiento de la “democracia cultural” (Úcar, 2000) que, aspirando a borrar las jerarquías entre artistas y espectadores a través de una idea pluralista de cultura y arte, vindica las capacidades de cualquiera para erigirse creador cultural y no meramente receptor. La crítica al rol pasivo del espectador, tanto como la llamada a su intervención directa en la escena, devendrá posteriormente debatida por autores como

Rancière (2010), que en “El espectador emancipado” traslada al teatro las ideas ya volcadas en su anterior obra “El maestro ignorante”.

Rancière, a diferencia de Boal o Brecht, no equipara el acto de mirar con la pasividad intelectual. Discute, así, la oposición entre ver y hacer, y rechaza la postura de quienes “se proponen enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores” (Rancière, 2010, p. 15), reclamando la necesidad de que se reconozca que en el acto de interpretar el mundo se encuentra ya el germen de su transformación. Rancière considera que esta visión de rol del espectador de teatro supone una nueva “alegoría de desigualdad”, al recrear la misma dinámica embrutecedora que el filósofo expone en “El maestro ignorante”. En este caso, “el maestro explicador” sería el propio teatro, que emerge como mediación entre espectadores y público, teatro que es pedagógico, enseña y por ende, “es en ese movimiento mismo que la distancia entre capacidad e incapacidad, conocimiento e ignorancia, es recreada” (Contursi, 2015, p. 42); por ende, verificada y reproducida, pues vuelve a establecer una línea divisoria entre los que saben y los que no saben que cristaliza esta misma desigualdad.

Grotowski y Artaud también se interesaron por el rol performativo del público, apostando, en el caso del primero, por una eliminación de todo aquello que interfiriese en la relación desnuda entre el público y el actor, un teatro que puso en práctica la teorización que Artaud escribió pero nunca llevaría al teatro (Zazzali, 2013). La reunión de actores y espectadores en un espacio y tiempo específicos, el “convivio teatral” (Dubatti, 2012) es concebido por estos autores como una experiencia espiritual, de descarga y liberación somática, con potencial para crear comunidad (Turner, 1988). A diferencia de Brecht, que buscaba un compromiso intelectual del espectador con el contenido de la obra, estos autores sostienen que una obra de arte debe inducir una experiencia que transforme íntimamente al espectador. Para ello, Grotowski siguió métodos tomados del Kathakali o el teatro Noh japonés para conseguir un estado de trance en el actor que le permitiese trascender la realidad empírica, aproximándose a lo que Adorno define con “espiritualización”, Benjamin llama “valor cultural” y a lo que se refiere Artaud con “teatro de alquimia” (en Zazzali, 2013).

2.3. Pluralismo epistemológico sobre el potencial de transformación del teatro y resonancias políticas del *convivio* teatral

A partir de los autores revisados, se atisban dos posibles abordajes a la pregunta por el potencial transformador y de subjetivación política en el público de las obras usualmente

llamadas de “teatro social”. En primer lugar, la posición que ofrecen autores como Brecht o Boal, donde será el contenido de la obra a través del cual se busque la transformación, que se pensará “inmediata”. Respecto a estas posturas, Barrientos (2013) señala su “gran fertilidad paradójica” (52), pues, pese a su marcada intencionalidad socio-política, raramente consigue la anhelada eficacia social⁴⁴.

En segundo lugar, hemos revisado la postura sustentada por Grotowski o Rancière (2010), quienes defienden que será a través de la forma característica del acto teatral (el convivio entre público y actores) como se genere la transformación, que resultará siempre mediada, indirecta, dialéctica. Esta segunda postura se aproxima a lo que posteriormente defenderá Rancière, que critica el teatro brechtiano por participar del paradigma educativo embrutecedor, como antes hiciera Adorno (1980), y propone una alternativa emancipadora:

“Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación. Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro” (Rancière, 2010: 20)

Así, Rancière defiende una visión no inmediata de la relación entre el teatro y su función social. Para profundizar sobre esto propone sus tres “régimenes del arte”: el “régimen ético de las imágenes”, el “régimen poético” y el “régimen estético” (2005). Según el filósofo, el régimen ético no permite alteración alguna del orden existente, pues posee una índole “policial”, determinada por el cuerpo gobernante; el régimen “poético” es ligado a una versión de la mimesis, que establece una relación poetizada con el régimen ético mas sin trascenderlo (como ejemplos, encontraríamos las obras teatrales de contenido abiertamente político). Por último, el “régimen estético” libera al arte de cualquier regla específica, vindicando su espacio de autonomía, que sin embargo no lo separa de su función social. De

⁴⁴Zazzali (2013) señala la misma contradicción, esta vez encarnada en Brecht, quien en su opinión fue más un revolucionario “en el reino del teatro que en la política y la sociedad” (693); también García-Barrientos afirma, refiriéndose a Piscator y Brecht, cómo “fracasaron como políticos o ideólogos; no, desde luego, como hombres de teatro” (García-Barrientos, 2013: 64). Al respecto, Lehmann (2002), creador del “teatro posdramático” al que posteriormente se hará mención, dirá cómo esta modalidad teatral, en sus circunstancias específicas, devino en “ritual de confirmación para individuos convencidos de antemano” (272).

forma similar a la “dialéctica negativa” de Adorno (1975), cuando el filósofo defiende el potencial social de un arte emancipado de la “prepotencia del mundo empírico”, y por tanto, que “no sea como el mundo” (en Jovićević, 2014), Rancière defiende el potencial social de un “régimen estético” que no reproduzca la misma división policial de lo sensible que distingue entre capaces e incapaces, entre sabios e ignorantes, y por el contrario contribuya a crear una realidad alternativa y extra-cotidiana. Defiende, así, un teatro “no explicador”, que permita una aprehensión libre por parte del espectador, en la línea de lo que posteriormente contrastaremos en nuestro propio caso. El teatro será, para Rancière, una “tercera cosa” que se sitúa entre el espectador y el artista (Fryer, 2015), que no pertenece a ninguno, y de la que, libremente, cada uno puede adueñarse a través del acto interpretativo individual de “espectar”.

Las ideas de estos autores nos permitirán interpretar el caso que nos ocupa: el impacto en los espectadores de las funciones del grupo “Fuera de la Campana”, surgido a raíz de un taller de teatro contemporáneo llevado a cabo en una asociación destinada a la atención de personas sin hogar, y creado por la primera autora de este artículo. Como exploraremos en este artículo, la unión de público y espectador recrea un orden ancestral con potencial de transformación de los sujetos que se convocan en ese espacio y tiempo específicos (Dubatti, 2012; Turner, 1988), generando un enclave de profunda resonancia política que puede facilitar la reflexividad de quienes asisten. Así pues, en este trabajo nos proponemos analizar e interpretar los efectos de transformación en la subjetividad ética producidos por los espectáculos de este grupo de teatro social, y la manera como éste puede convocar un espacio de igualdad que impugne la racionalidad neoliberal excluyente, al generar un momento de *communitas* (Turner, 2012) y convivio teatral (Dubatti, 2012).

3. Metodología: hacia una etnografía teatral y colaborativa

Como antecedentes de nuestro análisis destacan los trabajos de Snyder-Young (2011b), que tematizan la repercusión en el público de las performances teatrales protagonizadas por personas sin hogar. Siguiendo su ejemplo, se hace uso del concepto de “evento teatral” o “teatralidad contextual” (Sauter, 2004), útil para establecer un marco general de comprensión de la experiencia desde las tres partes que implica: las convenciones artísticas de comunicación, las estructuras organizativas que gobiernan la configuración del encuentro en sí y las condiciones estructurales (sociales y materiales) de producción y recepción. En nuestro caso, las convenciones artísticas fueron similares en los dos espectáculos, pues la dramaturgia no experimentó grandes modificaciones. Las estructuras organizativas sí variaron ligeramente, pues la primera actuación se planteó a modo de muestra inaugural del trabajo de FDC con un público limitado, compuesto primordialmente por familia y amigos; mientras que la segunda representación se inscribió dentro de la programación de unas jornadas internacionales de artes escénicas inclusivas cuyas complejidades sociales y educativas han sido abordadas en una anterior publicación (Massó-Guijarro, Montes-Rodríguez y Pérez-García, 2021). No obstante, el espacio fue el mismo en ambas ocasiones: la sala de ensayo habitual de la agrupación en la Universidad de Granada. Respecto a las condiciones sociales y materiales estructurales de producción, el proceso que se acometió fue igualmente similar: ninguno de los espectáculos contó con financiación y la dirección escénica estuvo a cargo de la misma persona (la primera autora del artículo). La composición del elenco sí varió, como veremos seguidamente.

3.1. Participantes

Los interlocutores de este estudio fueron los actores y actrices de FDC y el público asistente a ambas representaciones. Respecto al elenco, en el primer espectáculo participaron siete personas de edades comprendidas entre los 24 y los 58 años. En el segundo se mantuvieron todos los actores a excepción de dos, y se integraron tres nuevos componentes, a saber, una voluntaria de la asociación y dos personas usuarias. Según la categorización de Castel (1995), la mayor parte de este elenco se ubica entre las zonas de “marginación” y “vulnerabilidad”, pues a excepción de una mujer joven que participó ocasionalmente en el primer espectáculo, todas las personas se hallan en situación de desempleo, siendo algunas migrantes en situación irregular y sin permiso de trabajo en España. La fragilidad en sus soportes sociales, el deterioro físico, los problemas de salud mental eran problemáticas comunes a muchos de los participantes. También el padecimiento de situaciones de maltrato, como sucedía en el caso de la actriz de más edad que participó en el segundo espectáculo, que había sufrido un reciente desahucio y era víctima de violencia de género. La exclusión residencial afectaba también a la mayoría, adoptando en cada caso distintos niveles de gravedad. Según la tipología ETHOS (FEANTSA, 2017), algunos sufrirían situaciones de vivienda inadecuada,

mientras que otros estarán directamente sin casa, como ocurre en el caso de dos varones que dormían en la calle algunos días, alternando con albergues, hostales temporales o espacios okupados. Así sucedía en el caso de Abi, el miembro más joven del elenco, un joven senegalés que residía a temporadas en cuevas okupadas con otros compañeros de Senegal.

Por su parte, el público asistente estuvo compuesto en la primera ocasión por amistades y familiares de los participantes y personas procedentes de la asociación (personas voluntarias, usuarias, directivas, trabajadoras sociales y profesorado de otros talleres culturales), todos del contexto granadino. En la segunda muestra hubo una mayor afluencia de público al estar enmarcada en las jornadas de artes escénicas. En esta ocasión los asistentes fueron los participantes del evento, que eran estudiantes de grado y postgrado de diversas titulaciones (Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Bellas Artes), voluntarios de asociaciones, gestores culturales, directores de instituciones culturales y profesionales de diversas disciplinas artísticas (teatro, música, cine). La mayoría de asistentes procedían de España pero también asistieron personas de Argentina, Alemania y Colombia. Al finalizar ambas representaciones, se generó un coloquio entre el elenco y los asistentes, que constituyó una de las principales fuentes de recogida de datos para este estudio.

3.2. Materiales y análisis

La metodología de investigación fue de corte etnográfico, siendo la observación participante la principal estrategia de recogida de datos, dado que la primera autora del artículo (actriz y educadora social) era a su vez la mediadora teatral del grupo y creadora del taller original. El trabajo de campo se extendió por un periodo de 21 meses (desde junio de 2018 a febrero de 2020), en la ciudad de Granada, y los instrumentos de recogida de datos fueron los que se detallan en la tabla que sigue:

| Instrumento | Participantes | Momento de recogida |
|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Entrevistas profundidad | en Elenco de FDC | Antes y después del espectáculo |
| Coloquios con el público | Elenco de FDC y públicos | Después de cada espectáculo |
| Grupo de discusión | Elenco de FDC | Después de cada espectáculo |
| Diario de campo | Elenco de FDC, públicos | Durante toda la experiencia |
| Registros audiovisuales | Elenco de FDC, públicos | Espectáculos, ensayos. |

Tabla 1. Instrumentos de recogida de datos.

Las entrevistas, los grupos de discusión y coloquios con el público fueron íntegramente transcritos junto con los diarios de campo, donde también se recogieron transcripciones completas de aquellas comunicaciones personales mantenidas con el elenco que pudieran aportar información relevante para la investigación. Para el análisis de estos datos se siguió la secuencia inductiva propia del análisis temático interpretativo (Crowe, Inder y Porter 2015), codificándose la información recogida en categorías analíticas que fueron releídas y comparadas con el corpus teórico. Así pues, con la ayuda del software NVivo 11, los temas y subtemas emergentes se agruparon progresivamente en ideas relacionadas hasta llegar a las categorías que exponemos en el apartado de “Resultados y Discusión”, donde se presentan de forma entrelazada las lógicas del proceso de creación y exhibición del espectáculo y se discuten las reacciones que suscitó en el público. Por otra parte, el trabajo de Kallenbach & Kuhlmann (2018) es referencia para nuestro enfoque analítico, pues incorpora en el prisma del análisis dramaturgico la visión del espectador, trascendiendo así la visión clásica de la dramaturgia restringida al texto literario. Así, uno de los elementos que tornan original este trabajo etnográfico es que, en pura asunción de la perspectiva dialógica mencionada del reconocimiento y el rostro, se trabajó, como se verá en el análisis de resultados, tanto con las vivencias del elenco actoral como las del propio público, encarnando pues la metodología antropológica aquella dimensión hermenéutica (también el enfoque colaborativo) de forma esencial.

3.3. Consideraciones éticas

Las condiciones de participación en esta investigación, que forma parte de la tesis doctoral de la primera autora, fueron negociadas y plenamente acordadas con los participantes desde las fases tempranas del estudio y revisadas siempre que fue necesario. Así pues, desde el inicio del proceso se contó con consentimientos informados verbales y escritos de las personas involucradas en los momentos oportunos y con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Granada (código 2410/CEIH/2021).

Un aspecto destacable es que en la primera autora del artículo confluía el doble rol de investigadora y mediadora teatral del grupo, habiendo generado por ello vínculos amistosos de larga duración con los participantes. Esta reciprocidad afectiva entre la investigadora y los participantes contribuyó al desarrollo de procesos de conocimiento y vulnerabilización mutua de carácter autorreflexivo y descolonizador tanto en la praxis teatral como investigadora (Behar, 1993), algo que se consideraba clave para el enfoque epistemológico y metodológico.

No obstante, el exceso de familiaridad con el campo planteaba también enjundiosos retos metodológicos, comunes en investigaciones de naturaleza similar, fronterizas con la investigación acción participativa (Duch et al., 2020) y la investigación basada en las artes (Marín-Viadel & Roldán, 2019). Así, entre otro tipo de conflictos que emergían del trato cotidiano, se impuso la dificultad de equilibrar la familiaridad con el campo, el exceso de datos y la distancia necesaria para el pensamiento abstracto y reflexivo sobre el mismo. Recordando a Borges, cuando narraba en su célebre cuento “Funes el memorioso” cómo su protagonista era incapaz de pensar por su inusitada e incontrolable capacidad de acumular datos, ya que “pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer” (Borges, 1985, p.131), no fue sino a través de la triangulación con las otras dos autoras, que se hallaban menos inmersas en el contexto de estudio, como se logró el equilibrio entre familiaridad y distancia esencial para desarrollar con éxito el trabajo etnográfico.

4. Resultados y discusión

4.1. Descripción y análisis dramaturgico del espectáculo

El espectáculo comenzaba con la narración de una curiosidad histórica procedente de la Rusia del siglo XVI. En ella contaba cómo Boris Godunov, regente del gobierno zarista ruso, ordenó la tortura y el destierro a Siberia de la campana de una iglesia situada en el pueblo de

Úgliche, junto con un grupo de vecinos que corrió la misma suerte. El “crimen” del objeto había sido alertar a la población de la muerte de Dimitri, un niño de diez años que podría haber sucedido al propio zar. Según ciertas revisiones históricas, Godunov fue quien ordenó el asesinato del joven, con el objetivo de arrebatarle la posibilidad de reinar en un futuro. Sin embargo, la versión oficial concluyó que Dimitri se había degollado a sí mismo con un cuchillo mientras sufría un ataque de epilepsia. En esta historia el suplicio impuesto a la campana servía para ahogar la voz del pueblo que clamaba por la verdad. En términos foucaultianos, el soberano tomaba el objeto de la campana como chivo expiatorio, que así devenía metáfora del cuerpo social que había de reprimirse. Este desplazamiento del punto de aplicación de la pena de un sujeto a un objeto constituía el elemento novedoso que dotaba de interés y potencia metafórica a la historia. Así, el “cuerpo” de la campana hacía de intermediaria del castigo al pueblo: se castigaba a la campana como si de un ser humano se tratase (se le arranca el badajo en analogía a la lengua, el asa en analogía a la oreja), con el potencial pedagógico ejemplarizante que la pena conllevaba. Godunov orquestaba así una “escenificación de la pena” (Foucault, 2002) atemorizante, que le permitía instalar lo que en el contexto contemporáneo denominaríamos una “posverdad”, esto es, una versión manipulada, con pretensiones de verdad y/o verosimilitud, sobre la muerte del niño.

Durante el proceso creativo, esta historia funcionó como desencadenante de debates sobre los distintos dispositivos que constituían las “campanas” de nuestro espacio y tiempo específico y los procesos de desaparición forzosa a los que son sometidos ciertos individuos que sufren exclusión social. La historia de la campana funcionaba como alegoría de los mecanismos históricos de invisibilización y las múltiples formas de expulsión. Por ejemplo, en una de las improvisaciones un participante afirmó cómo Federico García Lorca “fue campana de Úgliche y lo fusilaron” (T. G.B., 33, Abril de 2019)⁴⁵.

La dramaturgia de la obra fue creada colectivamente a lo largo de los ensayos haciendo uso de textos propios escritos por los participantes, y otros ajenos, siguiendo una estructura similar a la propuesta por Santiago García (1994) con el método de “creación colectiva teatral”. De esta forma se creó un microcosmos grupal de praxis efectiva que cuestionaba las

⁴⁵ Para proteger la intimidad de los interlocutores, se hará uso de las iniciales. Para categorizar los verbatim que procedan de conversaciones del proceso de creación acometido en los talleres, se codificará señalando procedencia (T.=taller) iniciales y edad del emisor y fecha, (p.e. T. A.C, 47, Septiembre de 2020). Para los verbatim de entrevistas, se señalará directamente iniciales, edad y fecha, y en el caso de los que provengan de los dos coloquios con el público, se omitirá cualquier dato sobre la identidad de la persona espectadora, codificándose como sigue: Espectadora (1, 2, 3...), Marzo de 2020.

construcciones sobre la autoría individual, aplicándose estrategias de construcción colectiva. Los personajes fueron creados a raíz de los intereses y la potenciación de las capacidades ya dadas de los actores, aquello que ellos mismos nombraron los “súper-poderes” de cada uno (en nota de campo, Marzo de 2019). La puesta en juego des-jerarquizada de una vasta pluralidad de elementos, la falta de linealidad narrativa, la ausencia de personajes definidos y la creación colectiva del texto dramático aproximaron al espectáculo que resultó de este proceso al “teatro posdramático” (Lehmann, 2002), un concepto surgido a finales de los noventa en el ámbito de los estudios teatrales para comprender e interpretar las manifestaciones teatrales contemporáneas, donde el texto ha perdido su papel hegemónico y se cuestionan las ideas de unidad, totalidad, jerarquización o coherencia en las piezas dramáticas.

La historia de la campana de Úgliche también nos permitió deliberar sobre el potencial del vínculo comunitario para combatir las mentiras que sustentan las élites de poder, sobre la privatización de los espacios públicos en la propia ciudad y la imposibilidad para la organización comunitaria que esto conlleva. Los participantes se quejaban, por ejemplo, de que las medidas higienistas imposibilitaban la creación de redes entre la ciudadanía, como sucede en el caso de una paradigmática plaza granadina, que hace años era un lugar de reunión y ahora se encuentra paradójicamente vallada con las rejas de la antigua cárcel.

Otro eje de reflexión que animó la experimentación escénica fue el contraste entre la sobrecarga informativa y el rápido acceso a datos de la actualidad, y la dificultad de acceso a la información en un contexto como el de Úgliche. Los participantes percibían que el acceso contemporáneo a la información no implicaba en ningún caso un desvelamiento de la verdad ni una “vacuna” contra la manipulación de los medios. Uno de los actores sin hogar señalaba al respecto cómo “la información hace al especialista ignorante y fácilmente manipulable” (T. M.M., 52, Abril de 2019). Para representar esta sobreabundancia “infoxicativa”, se planteó una escena donde el elenco actoral se movía por el espacio escénico frenética y erráticamente, con música electrónica fuerte como fondo sonoro. Por otro lado, en los ejercicios corporales de improvisación se practicaron diversas partituras corales que mostrasen las emociones de dolor y rabia del pueblo de Úgliche durante la tortura, tomando como metáfora el suplicio impuesto a la campana. Se estableció así un paralelismo entre el dolor del pueblo de Úgliche y el de los propios actores, que también sufren, a su modo particular, una expulsión, un “destierro social”, y, tal como expresaban en los talleres, ven vulnerado su derecho a contar su propia versión de la realidad, de ver legitimada y honrada su propia narrativa.

En el espectáculo final, la historia de la campana de Úglich regresó como un “fantasma de la exclusión”, un rastro de voz que se recuperaba por la vía de la performance y a través de la reunión de los actores con el público, del *convivio* teatral (Dubatti, 2012). Así, la historia de la campana era narrada por uno de los actores en una voz en *off* al principio, tras lo cual se desencadenaba un largo silencio que se usaba como recurso dramático para transmitir la sensación de solemnidad, de fantasmagoría que revisita del pasado al presente (Imagen 1). Este silencio era quebrado posteriormente por una de las actrices, que entonaba una canción popular en euskera, lengua de su tierra natal. A través de su voz representaba a la campana, que retornaba del pasado al presente con recobradas energías, logrando infundir ánimo al pueblo apaleado que encarnaba el elenco.



Figura 1. *Escena primera*. Fuente: Propiedad de las autoras.

La segunda parte del espectáculo adoptaba un tono menos trágico. Se exponían varias escenas donde se hacía uso de textos y partituras corporales, creadas colectivamente en las improvisaciones de los talleres. En ellas los actores encarnaban diversas actitudes y conductas que de un modo u otro desafiaban la cultura dominante. Una de las figuras corporales compuestas era una rueda de hámster⁴⁶ con la que representaban, y pretendían denunciar, la dificultad de escapar a las inercias de estandarización que impone la sociedad, así como la existencia de individuos que cuestionan esta hegemonía, siendo expulsados y reprimidos por ello.

En las decisiones dramaturgias se partió de una concepción relacional y performativa del acto teatral, buscando un estrechamiento de las relaciones entre el elenco y el público a través

⁴⁶ La metáfora de la rueda de hámster para representar el carácter implacable de las dinámicas sociales de estandarización y criticar la intervención vertical y burocratizada hacia los sujetos “no normativos” es habitual en contextos similares. La encontramos, por ejemplo, en una interesante etnografía sobre “Teatro de la Inclusión” (Campo-Tejedor et al., 2019), agrupación sevillana formada por personas sin hogar.

de la ruptura de la cuarta pared, así como de la mirada directa y sostenida del primero hacia el segundo, una búsqueda deliberada del encuentro con el rostro otro. En la última escena, los actores sorprendían al público haciendo caer una tela que ocultaba un gran espejo que ocupaba una de las paredes de la sala (Figura 2). El efecto dramático perseguido era enfrentar a los espectadores con su propio reflejo, incluyéndolos como parte del espectáculo, creando un juego de perspectiva que ampliaba el espacio escénico y recreaba un espacio “otro”, alternativo al que realmente estaban ocupando los actores y el público, y haciendo valer la poderosa metáfora de “lo especular”.

En este momento los límites entre la realidad y la ficción se tornaban aún más porosos, pues realmente era un grupo de “desaparecidos”, de “anormales”, clamando a la sociedad más convencional, representada en el público, que los mirase y les diera, por tanto, existencia y entidad por la vía de su reconocimiento, de su mirar-se al rostro. A través del enfrentamiento al propio reflejo se conseguía que el público tomase parte activa del espectáculo y llamar a una respuesta ética por su parte, a través de un viraje de perspectiva que ofreciese la posibilidad de re-ver la realidad de forma imaginativa, recontextualizándola y ampliando, así, los horizontes de “imaginación social” (Greene, 2005). El espectáculo culminaba con un texto interpretado a varias voces sobre la necesidad de mirar, precisamente, aquello que negamos en nuestro día a día (como sucede con las personas sin hogar que encontramos en la calle), y con un poema de Walt Whitman interpretado por una de las actrices.



Figura 2. Escena final. Fuente: Propiedad de las autoras.

4.2. Emancipación en actores y espectadores

“la política (...) empieza precisamente cuando los que “no pueden” hacer una cosa muestran mediante los hechos mismos que sí pueden” (Rancière, 2012: 196)

La elección de un registro dramático que rompía la lógica aristotélica clásica (Lehmann, 2002), la ausencia de una narración lineal y de la idea canónica de personaje, así como el tratamiento indirecto y metafórico de los temas, fue probablemente uno de los aciertos clave del espectáculo. En uno de los coloquios con público (Figura 3), una espectadora mostraba su asombro precisamente ante ello:

Quería saber cómo se os ha ocurrido de hacer este tipo de teatro... no es que esté desilusionada, todo lo contrario... me ha fascinado. ¿Por qué habéis elegido este tipo de teatro que no es muy común? (Espectadora 1, Junio de 2019).

Otra persona del público respondería a esta pregunta subrayando el potencial de haber generado esta sorpresa, de haber ensanchado las posibilidades imaginativas sobre lo que es o no teatro, desconcertando las expectativas iniciales con las que el público asistía a la obra:

Me parece una pregunta... ¿De dónde sale este lenguaje? Claro, como si sólo hubiera un sólo tipo de teatro... y es mucho más rico porque no te está determinando, o sea, te abre como más posibilidades de lectura, de movilizaciones y de que cada uno reciba la información que hay para él (Espectadora 3, Junio de 2019)

Las palabras de esta asistente fueron recibidas con alegría por el elenco pues era su intención no ofrecer un mensaje “masticado” y panfletario sobre la exclusión social. La indeterminación de este mensaje obedecía a una intención de plantear preguntas, antes que ofrecer respuestas fáciles y tranquilizadoras para el público. En este sentido, una de las actrices sin hogar comentaría en una entrevista en profundidad que “el valor está en las preguntas. Porque la pregunta es la que te va a abrir la puerta a las posibles respuestas” (T. A.C., 39, Junio de 2019). El espectáculo se dirigía, por ende, antes a conmover certidumbres antes que a buscar consensos o recetas universales; su objetivo no era, al decir de Boal (2015), “llegar a un equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción” (p. 95).



Figura 3. Coloquio con el público. Fuente: Propiedad de las autoras.

Asimismo, los actores y actrices del grupo también mantenían distintas versiones sobre los sentidos de la propia dramaturgia, algo que generaba un intenso enriquecimiento de los procesos artísticos, sociales y educativos que alumbraron el espectáculo. Siguiendo a Rancière en el “El espectador emancipado” (2010), esta ausencia de clausura y univocidad del sentido y el mensaje del espectáculo posibilitó la pluralidad de recepción y la libre apropiación del “artefacto” escénico, tanto para el público como para los actores del evento teatral (Sauter, 2004). Así, se crearon estructuras rizomáticas de sentido de las que cada cual se adueñó de forma particular y libre, sin ofrecer un discurso concreto sobre la marginalidad social. En este caso, las decisiones est(ético)-políticas se alinearon con las tesis rancierianas sobre la función social del arte, deviniendo así la resonancia social de la pluralidad de formas de recepción más que de la búsqueda de consensos (Preston, 2011); también de la creación de un régimen estético que libera el evento artístico de todo mandato ajeno al propio arte, como este caso, lo que acostumbra a denominarse “mensaje social”.

Del mismo modo, el público no fue llamado a la intervención directa en la acción dramática, en la línea que plantea Boal. Su implicación, tomando nuevamente a Rancière (2010), se asentó en el propio acto de participar como espectador de la performance ensayando un modo autónomo “de traducir a su manera aquello que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro” (23), afirmando, así, la igualdad de las inteligencias que liga individuos y les hace intercambiar sus aventuras intelectuales, mas sin intentar transmitir un mensaje de contenido abiertamente político, como defendiera Brecht con su teatro pedagógico (Contursi, 2015). En este sentido, la propuesta estética de FDC se alineaba con la postura sostenida por Rancière de que es a través de la forma característica del acto teatral (el convivio entre público y actores) como se genera la transformación, que resultará siempre mediada, indirecta, dialéctica.

Por otro lado, como muestra los estudios de Snyder-Young (2011), la recurrencia al "biodrama" o el teatro auto-etnográfico es habitual cuando el reparto está compuesto por comunidades marginadas. En estas modalidades teatrales, la exclusión de los actores participantes se convierte en material escénico con el objetivo de crear una conciencia crítica en el público. Según la especialista en arte político Claire Bishop (2012) estos espectáculos plantean una espinosa paradoja pues explotan precisamente, para denunciar la explotación. Esto es, para mostrar la "agencia" de los sujetos marginados se les convierte en objetos de contemplación pública, algo que podría redundar una re-victimización (da Silva Perez, 2015). Snyder-Young (2011) también señala cómo este "mandato autobiográfico" podría esconder una exigencia de auto-declaración, auto-exculpación y autocrítica que la estructura social impone a los sujetos "desviados" del sistema de clasificaciones habituales de una determinada sociedad. Según su perspectiva, a través de estos espectáculos estos sujetos marginales o "liminales" (Turner, 1988), ofrecerían una suerte de "explicación" simbólica, a menudo sentimental y edulcorada, para justificar su comportamiento "desviado" y despertar así la simpatía y la aprobación del público. De igual modo, la mirada y la voz del "subalterno" son nuevamente negadas, pues el control discursivo sigue ejercido por una élite artística que determina el contenido del mensaje dramático.

En nuestro contexto de investigación, para evitar tales sesgos, o, al menos, controlar su impacto, el grupo prefirió alejarse de la terminología habitual de "teatro social", optando por el apellido "contemporáneo" para definir su acción artística. Con ello se pretendía evitar que la condición "menesterosa" de los participantes fuera el criterio que definiera un espacio que se quería artístico y liberado de una agenda concreta de intervención social, y así evitar la recreación del consabido estigma que supone estar sin hogar (Goffman, 2006) y la línea divisoria que distingue entre el nosotros (sin hogar), que hacemos "teatro social", y el vosotros (alojados), que hacéis teatro "a secas". Por los mismos motivos, los actores renunciaron a crear la dramaturgia a través de historias personales de exclusión, pues si bien la dramaturgia se generó a través de los materiales que emergieron de los talleres, indudablemente cargados de tintes autobiográficos, el tratamiento de dicha "mochila" personal se buscó sutil y metafórico.

4.3. Teatro para "conmover" certidumbres

"El Funeral de la Campana" estableció un marco que facilitó a muchos de los espectadores un primer acercamiento a las personas sin hogar, produciéndose un asombro transformador y fundante, la "conmoción de la entraña", a la sazón, en lenguaje levinasiano. Por ejemplo,

un joven profesor universitario que asumió las funciones de técnico en el espectáculo relataba, en una comunicación personal con la investigadora, que era la primera vez que se involucraba en una tarea común y colaborativa con personas sin hogar. Enfatizaba el hecho no solo de hablar con una persona sin hogar, sino también de hacer algo en común; en este caso, hacer algo juntos desplegaba un potencial igualitario que permitía “colocar algo en medio” en la relación profesor universitario/persona sin hogar, posibilitando un “como si” igualitario, que transformó, aún de forma efímera, la estructura de poder habitual (Massó-Guijarro, Montes-Rodríguez y Pérez-García, 2021).

Si bien, como se mencionó anteriormente, el grupo decidió no centrar la dramaturgia de su obra en sus relatos de exclusión, en los coloquios posteriores al espectáculo sí compartieron historias personales con los miembros del público. En este contexto conversacional, acceder a las historias personales de individuos concretos, con nombres y apellidos, afectados por la “exclusión social”, permitió trascender el concepto abstracto de “exclusión” y personalizarlo en rostros concretos, en historias particulares que resonaron públicamente, reeditando una vez más el viejo alegato feminista que reza cómo lo personal es político; y es que “estamos enfermos de abstracción”, como afirma Joaquín García Roca (en Vidal-Fernández, 2009, p. 245). Los efectos de este despertar de la subjetividad ética del público se consiguieron compartiendo estos relatos y también a través de la propia presencia física y encarnada en escena de las personas participantes, que permitía otorgar una faz humana al sufrimiento y comprometer éticamente al observadora través de la radical exposición al “rostro del otro” (Thompson, 2014), como sucedió en el caso que nos ocupa.

Este momento convivencial entre público y elenco puede pensarse desde la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas, donde el pensador judío concentra toda la originalidad, la intensidad y sensibilidad del encuentro con la alteridad en su conceptualización del “rostro” ajeno. En palabras del propio filósofo lituano: “Ante todo hay la derechura misma del rostro, su exposición derecha, sin defensa. La piel del rostro es la que se mantiene más desnuda, más desprotegida” (Lévinas, en Navarro, 2008, p. 185). Y de ese rostro se camina a la responsabilidad que acontece en forma de “trastorno ético” (Lévinas, 1999), la “vulnerabilidad previa” que produce la “conmoción de entraña” (Lévinas, 1999). Asimismo, en los discursos de los asistentes observamos cómo el encuentro de rostros configuró un espacio para el aprendizaje vivencial, donde el acceso directo a la creación artística de un grupo de personas socialmente vulnerables/vulneradas facilitó la emergencia de una “estética del cuidado”; aquello que Thompson (2014) define como un “conjunto de valores realizados

en un proceso relacional que enfatiza los compromisos entre individuos o grupos” (p. 437). Así, el espectáculo supuso también una ocasión para ensayar, lejos de paternalismos y condescendencias, una mirada *ética* hacia las personas vulnerables, asumiendo esa ética levinasiana como *óptica*: la función apelaba de forma directa a la responsabilidad y el compromiso del público con la vulnerabilidad, con la fragilidad que nos define y, al fin, con la alteridad que conforma la identidad, con el *rostro otro* (Lévinas, 1999).

5. A modo de conclusión

El teatro es un fenómeno cultural donde la sociedad se autorrepresenta, donde se diluyen las fronteras entre los procesos de la vida y las expresiones simbólicas, como hemos observado y analizado en nuestro caso: una agrupación de personas (despareja en algunos sentidos, con cierta vocación de unidad en otros), que aspira a contribuir a la integración social y la igualdad a través del teatro y, muy especialmente, del *convivio* teatral. Retomando el cometido de este artículo, a saber, describir y discutir críticamente el espectáculo, su proceso de creación y las reacciones que suscitó en el público, hemos contrastado cómo el carácter ritual de la experiencia de *communitas* (Turner, 1988) entre público y elenco se hinche de significado, pues permite trascender los niveles cotidianos y transformar la fenomenología del encuentro en algo único.

En “El funeral de la Campana” se exaltaba el valor de la diversidad, proponiendo una salida de la normatividad limitada y limitante, donde los propios actores, con sus presencias mismas, desafiaban el paradigma cultural hegemónico. De esta forma, se hacía posible reconocer la adversidad y la vulnerabilidad en interacción dinámica con la esperanza y el empoderamiento. El espectáculo ofreció una reflexión colectiva sobre la alteridad vulnerable (siempre lo es) y un homenaje a la belleza de los cuerpos diversos, con el objetivo de convocar al público a la toma de conciencia para romper la indiferencia y asumir posturas éticas hacia ese “otro” vulnerable. En este contexto, el arte posibilitó, una vez más, construir sentidos (con) juntos, trascendiendo el narcisismo contemporáneo, tan propio de la posmodernidad occidental, de quienes se derrumban sobre sí mismos (Han, 2017) para volcarse en el otro y asumir responsabilidad sobre él, un compromiso con su misma existencia en el puro sentido levinasiano, rompiéndose también la lógica mixofóbica habitual (Bauman, 2006), ese temor a mezclarnos con lo distinto, convocando un espacio de convivencia y emergencia de una racionalidad colectiva y solidaria.

Para finalizar, como limitación de este estudio o cuanto menos, como condicionante fundamental es preciso destacar el hecho de que el público de los eventos teatrales estudiados estuvo conformado en gran medida por personas vinculadas a la acción social e incluso en algunos casos, con vínculos afectivos hacia el elenco (amigos, familiares), algo que pudo sin duda condicionar la buena acogida del espectáculo. Como aludíamos en el marco teórico, existe un riesgo de que ciertas modalidades teatrales que se quieren social o políticamente comprometidas acaben por convertirse en ceremonias de confirmación para los ya están convencidos; por esto, para futuros estudios, convendría explorar las percepciones y discursos que manen de públicos sin sensibilización previa hacia la temática social.

Referencias

- Adorno, T. W. (1975). *Dialéctica Negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. W. (1980). *Teoría Estética*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia Editorial.
- Behar, R. (1993). *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston: Beacon Press.
- Bilbao-Yarto, A. (2017). Rethinking the social turn: The social function of art as functionless and anti-social. In C. Bonham-Carter & N. Mann (Eds.), *Rhetoric, Social Value and the Arts: But How Does it Work?* (pp. 51–66). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45297-5_4
- Bishop, C. (2012). *Artificial bells: participatory art and the politics of spectatorship*. New York: Verso Books.
- Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires: Interzona Editores.
- Borges, J. L. (1985). *Ficciones*. Madrid: Planeta De Agostini.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba Editorial.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de La Cultura*, 21, 27–36.

- Contursi, A. (2015). Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación en lo sensible. *Boletín De Arte*, (15), 36-43. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/article/view/17>
- Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>
- Del Campo-Tejedor, A., Cordero-Ramos, N., & Muñoz-Bellerin, M. (2019). Etnografía y "Creación Colectiva Teatral". Una década de artivismo; con personas sin hogar en Sevilla. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 471-490. <https://doi.org/10.5209/aris.60618>
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Duch, H., Rasmussen, A., & Duch, H. (2020). Familiarity and distance in ethnographic fieldwork : field positions and relations in adult education positions and relations in adult education. *Ethnography and Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1760910>
- FEANTSA. (2017). *European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*. <https://www.feantsa.org/download/ethos2484215748748239888.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fryer, N. (2015). The 'third thing': Rancière, process drama and experimental performance. *Research in Drama Education*, 20(3), 331–336. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059258>
- García-Barrientos, J.-L. (2013). ¿Teatro épico hoy? Paradojas radicales y tres dramas en español. *Taller de Letras*, 53, 51–65.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del teatro*. Bogotá: La Candelaria.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.

- Jovićević, A. (2014). More than activism, less than art: The heritage of Bertolt Brecht and Theodor Adorno in contemporary theatre. *Forum Modernes Theater*, 29(1–2), 37–46. <https://doi.org/10.1353/fmt.2014.0004>
- Kallenbach, U., & Kuhlmann, A. (2018). Towards a spectatorial approach to drama analysis. *Nordic Theatre Studies*, 30 (2), 22–39. <https://doi.org/10.7146/nts.v30i2.112950>
- Lehmann, H.T. (2002). *Le Théâtre postdramatique*. París: L'Arche.
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis. *Educational Research*, 63, 337–356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>
- Massó-Guijarro, Belén, Muñoz-Bellerín, Manuel, Pérez-García, P. (2021). Bringing absence to the fore: Conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain. *Applied Theatre Research*, 9(2), 133–153. https://doi.org/10.1386/atr_00053_1
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., & Pérez-García, M.-P. (2021). Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience. *Teaching in Higher Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sauter, W. (2004). Introducing the theatrical event. En Cremona, Vicky Ann, Peter Eversmann, Hans van Maanen, Willmar Sauter, John Tulloch (Ed.), *Theatrical events: Borders, dynamics, frames* (pp. 1–14). New York: Rodopi Editions.
- Snyder-Young, D. (2011). “Here to tell her story”: Analyzing the autoethnographic performances of others. *Qualitative Inquiry*, 17(10), 943–951. <https://doi.org/10.1177/1077800411425149>
- Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. In *Ethics and the Arts* (pp. 125–135). Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Úcar, X. (2000). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de La Educación*, 1(11), 217–255.

Vidal-Fernández, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Editorial Cáritas Española.

Zazzali, P. (2013). The role of theatre in society: A comparative analysis of the socio-cultural theories of Brecht, Benjamin, and Adorno. *European Legacy*, 18(6), 685–697.
<https://doi.org/10.1080/10848770.2013.774989>

Artículo 8

Bringing absence to the fore: conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain

Massó-Guijarro, B.; Pérez-García, P., Muñoz-Bellerin, M. (2021)

Applied Theatre Research 9 (2): 133–153

https://doi.org/10.1386/atr_00053_1

Bringing absence to the fore: conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain

Abstract: This article addresses the potential of applied theatre to build spaces of visibility and recognition for homeless people. It describes the logics, achievements and challenges of Teatro de la Inclusión and Fuera de la Campana, two theatrical experiences coordinated by the authors in southern Spain. These cases have been investigated and documented through ethnographic procedures that have included participant observation and in-depth interviews with the group's participants, among other data-collection techniques. Through the voices of their protagonists, the authors critically discuss the perceived benefits of the experiences by studying their potential for recognition and the artistic teaching methodologies put into play. They also analyse the convergences and divergences in the aesthetic-political conceptions of each of the groups and their consequences in their respective contexts.

Keywords: aporophobia; applied theatre; community education disadvantaged groups homeless people social theatre; socio-educational intervention

Introduction

Crisis contexts, such as the one we are currently experiencing as a result of the COVID-19 pandemic, offer a good barometer to measure the degree of 'aporophobia', a concept coined by Spanish philosopher Adela Cortina to define 'a peculiar type of rejection, different from other types of hatred or rejection, among other reasons because involuntary poverty is not a feature of people's identity' (Cortina 2017: 42). In Spain, as a result of the restrictions on free movement on the public highway, the solution to the problem of those who did not have a home in which to quarantine has resulted in overcrowding in improvised wards, with hardly any medical care and in precarious and isolated conditions which increased the invisibility of this group. At a time when the prevailing individualistic tendency had become extreme due to the circumstances of forced isolation, those who exemplify the paradigm of invisibility were markedly displaced from the public spotlight.

According to Cortina (2017), the social realities of people on the margins need to be made visible and

‘They need names in order to be aware of their existence, to be able to analyse them and take a position on them. Otherwise, if they remain in the mist of anonymity, they

can act with the force of an ideology, understood in terms close to Marx's: as a deformed and distorting vision of reality imposed by the dominant groups at a particular time and in a particular context to perpetuate their domination over others' (18)

Various forms of social and political theatre (Boal 2015; Brecht 2004) have aspired over history to make visible and give names to the absent and the marginal, to that which in the words of the critical sociologist Boaventura de Sousa (Santos 2010) 'exists under irreversibly de-qualified forms of existing' (p.24). Since the 1990s, 'applied theatre' has been used as an umbrella concept (Ackroyd 2000) to bring together this vast range of practices and experiences where theatre is put into play for purposes of social transformation in unconventional settings, such as civic centres, prisons or schools (Motos and Ferrandis 2015).

Likewise, as Jane Adams' pioneering work at Hull House demonstrated, and has been recently debated (Vieites-García, 2016; Cordero Ramos and Muñoz Bellerin, 2017; Massó-Guijarro, Pérez-García and Cruz-González, 2021) theatre can be a powerful tool for social intervention for disadvantaged groups such as homeless people. In this regard, the arts have an inexhaustible potential to generate alternative perspectives on human 'vulnerability' and allow for complex, dialectical and expanded visions that could challenge the bureaucratisation and verticality of the current welfare system (Hill and Laredo 2020).

However, programmes for homeless people rarely employ theatre, or they do so from a therapeutic and/or normalising approach that emphasises the individual dimensions of exclusion, which is very distant from the approach of restitution of dignity and cultural rights (Simonetti 2018; Infantino 2020). This scarcity of practical experiences has its correlate in research. There are very few studies in international databases that are specifically interested in the inclusion of homeless people in the arts, whether for social or artistic purposes. The epistemological gap is even greater when we refer to theatre in particular. Thus, with notable exceptions (Campo-Tejedor et al., 2019; Ducca Cisneros, 2020; Gallagher, 2016; Snyder-Young, 2011; Wrentschur, 2008) there are hardly any studies on applied theatrical experiences with the collective, and even fewer specifically focusing on the meanings they construct around their experiences of cultural participation.

This study modestly aims to reduce this epistemological gap by analysing the theatrical experience as a resource for creating egalitarian spaces and generating micro-political

alternatives for the recognition and restitution of the dignity of homeless people. Specifically, our purpose is to study the development, logics, achievements and challenges of two experiences of applied theatre with homeless people in southern Spain that aspired to make these ‘marginal’ issues visible through the voices of their participants. These projects were implemented and researched by the authors of the article and are closely related since the oldest (Teatro de la Inclusión, hereafter TI) inspired the creation of the most recent (Fuera de la Campana, hereafter FDC) and oriented its base lines in the practical and research sphere.

These cases have been researched and documented through ethnographic procedures that included participant observation and in-depth interviews with group participants, among other data collection techniques. The evidence was analysed through a thematic analysis that resulted in four sections of content. In these categories, the perceived benefits of the experiences are critically discussed through the voices of their protagonists, studying the recognition potential they showed, the artistic teaching methodologies put into play and the convergences and divergences in the aesthetic-political conceptions of each of the groups.

Theoretical framework and background

Homelessness in Spain

According to Márquez and Urraza (2016) the problem of homelessness in Spain worsened in the wake of the 2008 economic crisis, which resulted in 30,000 people currently living on the streets in Spain, as noted in a report by the Institute for the Evaluation of Public Policy (2020). Homelessness as a phenomenon is a real Gordian knot where multiple vectors of exclusion converge. The dispossession and violation of basic rights that it implies turns the person into the bearer of a heavy ‘stigma’, defined by Erwin Goffman (2006) as a ‘deeply discrediting attribute’ (p.13) that leads the person to self-blame and a deterioration of his or her self-concept. Likewise, as Paulo Freire points out, one of the most harmful consequences suffered by people suffering from exclusion processes is the resignation to a life predetermined by the prevailing world-system and the oppressive social class, which he denominates ‘prescription’ and defines as ‘the conscience that hosts the oppressive conscience’ (Freire, 1997: 43).

Moreover, the condition of ‘being homeless’, as well as any situation that deviates from the social construction of ‘normality’ (Becker 2009), subjects the individual to constant sanctions

and social signalling that crystallise situations of structural inequality. The lack of support structures and the dependence on assistance institutions subject this sector of the citizenship to strong forms of control and discipline that condition their horizon of self-definition and identity perception (Goffman 2006; Foucault, 2002)

Moreover, as a recent study (Schmidt et al. 2020) shows, homeless people who use care services often resent the infantilised, paternalistic and demeaning treatment they receive in these institutions. Similarly, several studies carried out in the Spanish context criticise the strong bureaucratisation and vertical treatment to which homeless people are exposed in care institutions (Bachiller 2008; Morales 2010; Martín-Tamayo 2020). These studies urgently call for the search for new forms of social intervention that re-humanise the treatment of homeless people and contribute to achieving processes of empowerment of their capacities from participatory and critical premises.

Applied theatre with homeless people

Applied theatre has been demonstrating an inexhaustible potential to make the problems of disadvantaged groups visible and to propose alternatives for critical empowerment. Theatrical creation can facilitate processes to improve the quality of life of vulnerable groups (Sinding, Warren, and Paton 2014), activate processes of reconquest of social and cultural rights (Infantino 2020), provoke fractures in the processes of exclusion and self-exclusion (da Silva Perez 2015), and redefine patterns of behaviour and thought that underpin inequalities (Massó-Guijarro, Montes-Rodríguez, and Pérez-García 2020)

Moreover, access to cultural and artistic life is a perfectly recognised human right (Barbieri and Salazar 2019) and is intimately linked to well-being and social integration (Vicites-García 2016; Bruun 2017). However, programming actions to ensure full participation in the artistic and cultural life of homeless people is not a priority in the Spanish public agenda, as shown by the total absence of initiatives in this regard in the Comprehensive National Strategy for Homeless People 2015-2020 (Estrategia Nacional Integral para Personas Sin Hogar 2015-2020)

Nevertheless, there are some theatrical initiatives with homeless people in the Spanish context that are worth mentioning, drawn from different contexts and with different aims, some of them more artistic and others more social. For example, the work of the company Teatro Más (Murcia) stands out, whose show 'Postcards for a child' was a finalist for the Max

Awards of Social Character 2018. Also the work of the company 'TNT' (Seville), which with its project 'Imarginario' produced two plays starring homeless Roma women ('Fuenteovejuna' and 'La casa de Bernarda Alba'), which obtained notable media coverage and gave rise to an exceptional anthropological study that addressed some of the achievements, contradictions and complexities of the project (da Silva Perez 2015). Likewise, the company 'Mujereando' led by Carmen Tamayo also works with homeless women in Seville, from a more amateur orientation, and has achieved numerous successes in recent years. Caídos del Cielo, in Madrid, is a company led by the renowned actress Paloma Pedrero, which was a pioneer in theatre work with homeless people. However, it was 'Teatro de la Inclusión', one of the two experiences discussed in this work, the first initiative in Spain with the group.

Our cases: 'Teatro de la Inclusión' and 'Fuera de la Campana'

Teatro de la inclusión ('Theatre of Inclusion')

TI was born in November 2007 after a workshop on social skills and conflict management given in a Municipal Reception Centre in Seville by Manuel Muñoz, social worker and actor. The creation of this theatre group was the initiative of 9 people who, together with Manuel, as facilitator, decided to use theatre as an alternative space to institutionalisation in the city of Seville.

The main purpose of this initiative, unprecedented until then in Spain, was to promote processes of active participation through democratic culture and theatre as an emancipatory practice. Throughout its 12 years of existence (2007-2019), more than 63 people in situations of vulnerability have passed through this group, which has created 6 original collective theatre creations, performed on more than 90 occasions, both in non-conventional theatre spaces (squares, prisons, universities, secondary schools, civic centres, NGO days) and in public and private theatres. Throughout its years of activity, TI has attracted the interest of physical theatre companies such as Song of the Goat and actors from Odin Teatret, with whom non-hierarchical collaborations between professional and non-professional artists, typical of the social theatre model, have taken place (Bruun 2017).

The group worked through Enrique Buenaventura's system of Collective Theatre Creation (CCT), a methodology closely related to participatory action research (Del Campo-Tejedor et al., 2019). In the particular context of TI, this method was applied to deconstruct the

hierarchical relational structure and power relations established within care institutions (Foucault 2002) and to promote processes of recognition through narratives (Ricouer 2005) and emancipation (Freire 1997), among others. Thus, the plays resulted from artistic and political production processes where IT actors staged their experiences of oppression and discrimination suffered in society, as shown in picture 1. In chronological order, the 6 plays were entitled: 'Tristeza de Mundo' (Sadness of the World, 2008), 'El Drama Es Nuestro' (The Drama Is Ours, 2010), 'Naturaleza Humana' (Human Nature, 2011), 'Se Comparte Mundo' ('The World Is Shared', 2013), 'La Espera' (The Waiting, 2014), 'Breves Relatos de Vergüenza y Olvido' (Short Stories of Shame and Oblivion, 2016).

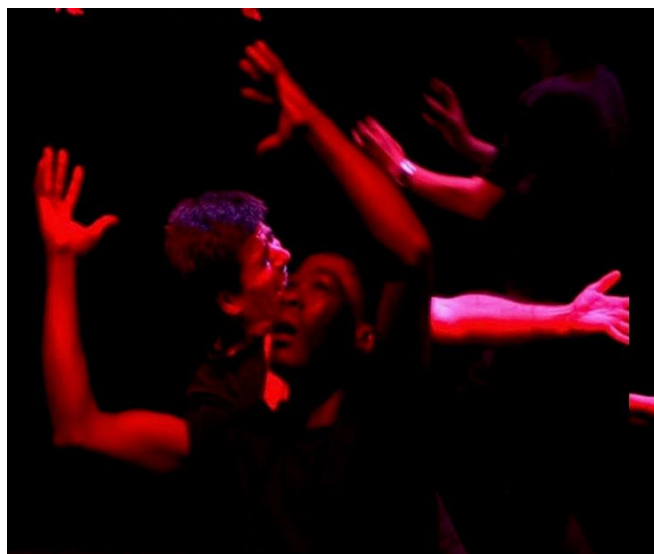


Image 1. Theatre of Inclusion show at the 'TNT' theatre (Seville). Source: property of the authors. In summary, the phases of work and artistic creation followed by the IT group included: getting to know each other, artistic-creative training, selection of the themes and contents of the plays, the process of editing, staging and theatrical performance with an audience (see image 2). Thus, after the dynamics of getting to know each other and the training, an initial exploration of the participants' centres of interest was carried out and a theme was decided collectively to be explored in depth. From then on, an individual and group research began where the participants were invited to experiment with different theatrical techniques ranging from image theatre (Boal 2015), the Magic If (Stanislavski 2003) to improvisations (Johnstone 1987). Finally, the dramaturgy was assembled and the play was staged. This process of group creation interwove a system of symbolic mediations between the individual subjectivity of each participant and that of the group. The various contributions of individuals served as a bridge between the realm of imagination and metaphor with the experiential and factual account of each individual. Collective theatrical creation thus made

it possible to construct a polyphonic story, a ‘participatory truth’ emerging from dialogue and joint construction, where each person found his or her own word in the word of the other, in a concatenated succession of constant interactions.



Image 2. Conversation with the public in the ‘La Imperdible’ theatre (Seville). Source: property of the authors.

Fuera de la Campana (Out of the Bell)

FDC started in September 2018 as a contemporary theatre workshop in the framework of the cultural activities of ‘Calor y Café’, an association assisting homeless people in the city of Granada. The workshop was proposed and coordinated by Belén Massó, a social educator and actress, together with a co-instructor, also a social educator with a degree in Fine Arts. The training was aimed at anyone potentially interested, regardless of whether or not they belonged to the association. The aim was to create an egalitarian framework where the criterion for inclusion in the group was not whether or not they belonged to a ‘vulnerable’ group.

Collective Theatre Creation (CCT), Grotowski's physical theatre and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed (2015) were key to the pedagogical approach of the actor training, following a working methodology very similar to the one used by the Theatre of Inclusion group. Thus, during the training sessions, we worked with texts written by ourselves and others, and we proposed weekly theatrical and social study and research activities, which included the joint reading of press releases, reviews of artistic initiatives or books on theatre and its social function. Other artistic methodologies such as drawing and collage were also used for the expression and exploration of the participants' centres of interest.

During the initial months, a stable group of participants was formed and expressed their desire to create a theatre group with its own stage production and emancipated from the assistance association that had initially hosted the activity. The participants wanted to separate themselves from the association because they did not identify with the welfare-oriented approach they perceived there and because the rehearsal room provided was small and not very intimate. Finding a more comfortable place was necessary to make the group flourish, and at this point, the University of Granada provided a room belonging to the Faculty of Education. From this moment on, FDC moved its rehearsals to the university, where it began to organise training and socio-artistic dissemination activities where the actors participated together with the university community (see image 3), such as a course on collective theatre creation taught by Manuel Muñoz (2019) or the International Conference on Performing Arts, Inclusion and Social Transformation (2020)⁴⁷. These activities offered key opportunities for the incorporation of new members to FDC. In addition, the migration of the workshop from a welfare environment such as the association to a university setting led to a change in the group's perception of their experiences of artistic participation. As we have discussed in greater depth in previous publications (Massó-Guijarro et al. 2020), this concurrence with the institutional university space was experienced with a mixture of excitement and strangeness by some members who had no previous contact with the university environment or who had had interrupted or low-intensity school trajectories.



Image 3. Working process in the training course in Collective Theatre Creation conducted by Manuel Muñoz Bellerín (2019). Source: property of the authors.

⁴⁷ Further information on the first edition of this congress can be found on its website at: t.ly/ie57

The group decided to call itself 'Fuera de la Campana' (Out of the Bell) in a reference to the statistical formula of the Gaussian bell that establishes the normal distribution of the mean. The group's participants considered themselves 'abnormal', dissidents from the norm, and decided to symbolically reconvert this supposed lack into a potentiality through the group's name. The bell also resonated recurrently in the collective imaginary of the group as a metaphor for the collective and personal awakening that they wanted to summon through theatre.

FDC created a micro-theatre show called 'El funeral de la campana' (The bell funeral), which was premiered in the group's usual rehearsal room in May 2019 and repeated in February 2020 in the same space, within the framework of the aforementioned international days (see image 4). The dramaturgy was created collectively throughout the rehearsals, using texts written by the participants, which were inspired by a historical passage that took place in Uglich (Russia) in the 16th century, when a regent ordered the torture and banishment to Siberia of a church bell, for having warned with its tolling of a story that he wanted to silence. A choral dramatic register was chosen, breaking with classical Aristotelian logic given the absence of a linear narrative and the canonical idea of character. This story functioned as an allegory of the historical mechanisms of social exclusion and silencing of the people.



Image 4. Discussion with the audience after the conference show. Source: property of the authors.

Materials and methods

The theatrical experiences of both groups were investigated using the ethnographic case study technique (Stake 1995). The researchers assumed the dual role of ethnographers and theatre mediators of the experiences, which facilitated the emergence of affective relationships and long-lasting friendships between researchers and participants (Behar 1993).

This relational pact contributed to the development of self-reflexive processes of mutual recognition in both theatrical and investigative praxis. The research stimulated constant dialogues between participants and researchers where meanings about one's own life were recreated (Denzin 2000) and perceptions about the achievements, philosophy and possibilities for improvement of the ongoing theatre project were contrasted. This hermeneutic spiral enabled the 'catalytic validity' that emerges when research is able to stimulate transformative processes (Heron and Reason 1997).

In the case of FDC, the ethnography ran for 29 months (June 2018 to December 2020), coinciding with the period in which the researcher was responsible for the theatrical mediation of the group. In the case of 'TI, the research extended over the 12 years of the group's activity, adopting at each moment different degrees of intensity, giving rise to a doctoral thesis and several publications on the experience (Cordero-Ramos and Muñoz-Bellerín 2017; Del Campo-Tejedor, Cordero-Ramos, and Muñoz-Bellerín 2019). In both cases, the data collection instruments included field diaries of the theatre education sessions, audio-visual records of rehearsals and performances, in-depth interviews with the actors and full transcripts of personal communications with them, discussions with the audience and focus groups with the actors after the performances.

Participants

In the case of FDC, the research participants were the 12 actors and actresses in the group, ranging in age from 24 to 72. In the case of 'TI, the research was carried out with a group of 3 actresses and 11 actors aged between 22 and 60. The majority of participants in both experiences are long-term unemployed people dependent on care services located in what Robert Castel (1995) calls the 'zone of vulnerability'. Furthermore, according to the ETHOS typology (FEANTSA 2017), they suffer from various forms of residential exclusion, each case adopting different levels of severity. Thus, while some live in insecure housing in impoverished neighbourhoods, others sleep directly on the streets or in social shelters. Likewise, the fragility of their social supports, suffering from situations of abuse, physical deterioration and mental health problems are problems shared by many of the participants.

Data analysis

Following the inductive sequence characteristic of interpretative thematic analysis (Crowe, Inder, and Porter 2015), interviews and field diaries were transcribed and their content coded into categories using nvivo 12 software. The data were then re-read against the theoretical corpus, and the ideas were grouped into different themes and sub-themes, specifically 4, which we will discuss in the results. In this way a dialectic interplay was established between experiential and propositional knowledge (Heron and Reason 1997) so that the data taken from the field fed into the theoretical construct, and vice versa.

The researchers' familiarity with the field and the abundance of data posed common methodological challenges in research of a similar nature, bordering on participatory action research (Duch, Rasmussen, and Duch 2020) and arts-based research. Balancing this closeness with the distance necessary for the abstract and reflexive thinking required for data analysis was a challenge. Some strategies that were implemented to control the impact of emotional and affective involvement were auto-ethnographic field diaries, and perception contrasts between the two theatre mediators/researchers.

Ethical issues

From the beginning of both research processes, there was verbal and written informed consent from those involved, with the ethnography often taking on a deeply collaborative nature. Among other agreements, it was stipulated that the informants' real identities would be protected in order to maintain their privacy. For this reason, in this article we use initials and age to facilitate the identification of participants.

Results and discussion

Groups as 'refuges': benefits for participants

As we observed in our fieldwork and as has been widely discussed in various research studies (Bachiller 2013; Goffman 2006), some of the most ostensible consequences of homelessness are the feelings of isolation and loneliness. Also the social inbreeding of people who frequent care institutions, whereby they end up relating exclusively to people with similar problems. In this regard, participants commented on how their participation in the groups allowed them to diversify, regenerate and broaden their social environment and establish new senses of

belonging. This was noted by one of the FDC homeless actresses: 'we met very different people who bring you a lot... different from what we are used to' (G.B., 58 years old).

Likewise, attitudes of commitment and involvement were observed in the homeless participants of both projects, which contrasted strongly with the passive and lethargic attitude they used to show in the care services they frequented. This enthusiasm was also visible in the accounts collected in the interviews: 'I want more experience of dancing, of theatre, of many things' (L.A., 24); 'I can tell you that my future is Outside the bell, this group' (A.C., 47); 'we were a family in which I felt so welcome that I get moved when I remember that time. We had understanding, illusion, calm and refuge' (J.M., 51).

Theatrical activity was also perceived as a space of separation from a hostile life and a disruptive moment from a monotonous rhythm of life marked by rigid and externally imposed timetables, as was the case for people dependent on soup kitchens and homeless shelters. For example, two of the FDC participants housed in insecure housing recounted how weekly participation in the workshop allowed them to leave the conflictive and dangerous neighbourhood where they lived: 'you leave your problems behind, you do other things, it's a way of seeing that the world is bigger' (A.A., 39).

The groups were also experienced as an opportunity for 'ontological refounding' (Proaño-Gómez 2013) where a rite of passage (Turner 1988) from the status of 'homeless' or 'needy' to that of 'artist' took place. This openness to other opportunities to define themselves allowed individuals to strengthen self-esteem and work with internalised stigmas.

Thus, while therapy was not a pre-existing goal in any of the groups, participants did report significant effects that could be considered healing. For example, in a personal communication, one FDC participant told the researcher that theatre gave her back the childhood she had never had. Two other FDC actors commented in interviews on how theatre was making them look people in the eye for the first time, something that had been a difficulty throughout their lives. Similarly, several TI actors commented during rehearsals on their problems in looking at themselves in the mirror for years and how theatre was helping them to do so again, common obstacle for one of the FDC actresses as she commented in an interview: 'I could look at myself in the mirror, but I have lost the habit because I don't look pretty, because in my family all the obsessions are that I have a belly and that I am fat, but if I want to continue doing theatre, I have to get used to it' (A.A., 39)

Likewise, many participants in both groups suffered from chronic health problems, motor difficulties and ultimately various physical ailments. This is because hygiene difficulties and the discomfort of being on the street produce a state of physical deterioration that turns the body into a 'negative self-esteem creator' (Bourlessas 2020; Jolley 2020) that deepens the stigma attached to the label of 'homelessness'. Therefore, 'taking the street out of the body', that first home of any person, was a major challenge in the context of the workshops. In addition, it created an atmosphere of trust and affectivity that would lead to a physical rapprochement between the members of the group.

Relaxation, body awareness and stretching exercises were fundamental opportunities to release tension, to develop modes of 'somatic' attention to oneself and to others (Csordas 1993) where corporeality was available and engaged in its relationship with the environment. These physical exercises were perceived by some participants as promoters of self-improvement, as was the case of one FDC actor: 'I have two destroyed knees, and for me to bend down to the ground is a very hard task, but it worked out well, I was able to bend down to the ground and I didn't fall' (G.B., 58).

Collective theatre creation to verify 'the equality of intelligences'

It could be said that there are two possible approaches when intervening with people in a situation of violation of rights: working 'from what there is' or working 'from what is lacking', in other words, starting from the logic of deficiency or from developing people's capacities and potential. The homeless participants in our projects were continuously exposed to rituals of inequality and discrimination in their daily lives.

According to their accounts, the usual interaction in the environments they frequented constantly made them aware who they were not, their deficiencies and shortcomings, as one of the FDC actors highlighted: 'when you don't fit in there is a rejection. Or at least a subtle form of rejection' (G.B., 58). Their participation in intervention programmes aimed at 'healing' and 'social reintegration' were often forms of confirmation of their basic shortcomings, evidencing their need to change who they are in order to fit into a pre-established social structure.

On the contrary, as the same participant commented, in the workshop they found a space that offered everyone what they needed, but without the need to 'do a battery of psychological tests' (G.B., 58). Thus, the projects challenged the usual working logics in social

work, which are based on intervention objectives set by an elite of professionals and which are never drawn up with the participation of the beneficiaries. This type of proposal situates the participants in a position of inferiority with respect to the theatre or social professionals in charge of the projects, and thus recreates a new position of 'deficit' for homeless people. In our cases, involvement in an activity that did not seek to 'heal' or 'socially reinsert' but rather to create a space for collective learning, recognition and political resistance made it possible to escape from the label of 'being in deficit' and thus prevent the marginal status of the participants to remain a dominant feature.

In both projects, many participants presented characteristics that challenged the usual comprehensions of theatre pedagogy and stimulated the search for new teaching strategies⁴⁸. In this sense, Collective Theatrical Creation was a fundamental methodological key in the development of our classes, as it allowed us to work on the basis of the value of each person's capacities and enabled us to bring into play a community rationality diametrically opposed to the competitive logic and the struggle for resources that many of the participants experienced on the streets or in the welfare services. Supposed shortcomings or problems were therefore redirected as an engine for experimentation and the enrichment of the aesthetic proposal. According to the account of one of the FDC actors, this participatory methodology created a space of creative freedom and acceptance where the 'super-powers of each person' could emerge (M.M., 52).

In Freirean terms (2012), an attentive look at the capacities of the participants was traced, starting from what they really 'were', from potentiality and not deficit. This dialogical and collaborative approach in the teaching-learning processes of theatre also contributed to the 'ontological refoundation' mentioned above and to the inversion of the logic of lack that 'abnormal' or underprivileged subjects usually live in their daily experiences, where they are defined in relation to those who are not (Foucault, 2002).

At TI, artistic experimentation was stimulated through the use of texts of diverse authorship and provenance. For example, for the creation of the shows 'Human Nature' and 'The World is Shared', work was done on texts by Foucault that allowed the participants to re-visit their

⁴⁸For example, many actors found it difficult to memorise the texts, in some cases because of cognitive impairment, in others because of poor language skills or lack of habit. In the case of C.A. (58), one of the founding members of T.I., the task was particularly difficult because he could neither read nor write. To memorise the texts, this homeless actor asked his group mates to read them aloud to him. He then recorded them one by one on his phone and listened to the audio for hours until he memorised the texts.

own trajectories of exclusion and to uncover some of the structural causes of their particular problems. According to their accounts, this discovery of the social and political nature of their problems enabled them to counteract the sense of individual guilt and attitudes of resignation in the face of a supposedly inevitable destiny, thus making it possible to break the 'prescriptions' pointed out by Freire (2012).

Moreover, the participatory approach challenged the hierarchical and differential structure of social positions between 'social workers' and 'homeless people' that regulated most of the relationships that individuals established in the care settings they frequented. In these spaces, following Rancière (2010), the starting point was the affirmation of the equality of intelligence of anyone in order to appropriate a particular knowledge. Within the groups, the knowledge of the participants, which had been disregarded outside, becomes revalued, thus altering the 'police distribution of the sensible', which assigns pre-established places to people according to their social status. From a pedagogical perspective, this implied a rupture of the univocal relationship of transmission of knowledge from someone who knows to someone who does not, generating an ecology of knowledge (Santos, 2010) where the contributions of all participants dialogued synergistically and shaped something new.

For some participants, this encouraged a 'cognitive empowerment', a stimulation of the desire of knowing (or of 'being more', in Freirean terms), as we find in the account of one of the FDC actors: 'the workshop has helped me to see how education never has to end. Everything you have learnt has to be updated. Because life updates and changes, and so does theatre. It is a version of life' (G.B., 58).

In the case of TI, this empowerment also acted to the benefit of the improvement of self-esteem referred to above, which in the case of some actors became linked to the development of emancipation processes. This was paradigmatically the case for J.L. (51), one of TI's oldest participants. When he joined the group 12 years ago, he was homeless, jobless and had lost family and friends as a result of his drug addiction. During the first few years of his participation in the group, he was able to rebuild some of his lost social ties. For example, he regained his relationship with his mother, which he had lost due to multiple traumatic circumstances. According to a book written and self-published by J.L. about his experiences as an actor in 'Teatro de la Inclusión', his mother attended one of the group's shows and from that moment on, she started to participate in all the performances as a special guest.

Nowadays, J.L. has a job and a house and shows satisfaction with his life project. Moreover, he has decided to separate from the group and start a solo artistic initiative in the Seville amateur artistic scene. The story of this actor can be considered as an example of emancipation, understood as a process in which the person reaches greater and better levels of autonomy that lead to increased freedom. Interestingly, his emancipation meant separating from TI and Manuel, who was his teacher for twelve years, in order to find his own paths. J.L. has self-erected himself as an autonomous 'cultural creator', as he no longer needs his supervision to make his own artistic projects. His experience of engaging in art has allowed him to 'emerge from the state of minority' (Rancière, 2010, p. 45) and to challenge the prescriptions (Freire, 2012) about himself that he believed to be immovable, as a useless person, incapable of developing something meaningful and worthy of recognition.

Aesthetic-political conceptions of the groups: convergences and divergences

As we have seen, in TI the participants decided to bring their particular concerns into play for stage exploration and the creation of dramaturgies, following the method of Collective Theatre Creation (Del Campo-Tejedor et al., 2019). Theatre was perceived by them as a space of vindication and a 'way of raising their voice and survival' (F.J., 46) as one of the actors pointed out in an interview. As another actress explained, the aim was to 'tell our own story' (M. A., 51) through theatre, in order to construct zones of representation by making visible the stories ignored by the hegemonic system. Theatre was seen, in the words of another actor, as a 'means of reconstructing a more conscious world of the reality of social exclusion and, therefore, more willing to eradicate it' (A.A., 39).

Shows such as 'Tristeza de mundo' (2008) or 'Breves Relatos de Verg enza y Olvido' (2015) brought the real stories of the participating homeless people to life, focusing on themes such as loneliness, isolation, hopelessness and structural injustice. Thus, by offering stories of concrete individuals affected by 'social exclusion', TI's performances allowed transcending the abstract concept of 'exclusion' and personalising it into particular faces and stories that resonated publicly and politically and intended to awaken the audience's ethical commitment to the situations of inequality embodied by the actors (Thompson 2014). TI thus sought to affect the audience through a raw and 'cruel' aesthetic, by exposing them to situations of inequality in a direct way. According to the accounts of its participants, sharing their own stories in front of the public provided them with a space of recognition and visibility that provided an occasion for 'aesthetic reparation' (Critchley 2010).

But during rehearsals, this entry into problematic situations generated a regretful dynamic in the group, which led some actors to resort to clown techniques as a catalytic element to alleviate the tragic atmosphere of the productions. In other cases, some participants, such as J.M. (53) decided to abandon the project. In this regard, the socio-economic situation of most of the participants (no job, no stable home and an unstable socio-family network) had a decisive impact on the rehearsals. In the case of some people, external conflicts could not be overcome within the dynamic of artistic production that the group was trying to develop. On other occasions, however, the harshness of their life circumstances prompted them to produce an imaginary situation that would temporarily take them out of an undesirable reality. For these people, theatre made it possible to generate an 'aesthetic distance' (Bruun 2017) from their own lives. Through the construction of imaginary situations, different possibilities of behaviour and attribution of meaning could be rehearsed. In some cases, the fictional space could even provide the necessary atmosphere for revealing traumatic events in one's own life that had remained hidden (Palidofsky 2010).

In FDC, the participants expressed a firm intention to raise awareness, expressing how they wanted to 'make people think' (G.B., 58), 'transmit a lesson' (M.M., 52), 'do my part to awaken' (G.R.) or even 'change the world' (A.A., 39). However, they decided that the structuring axis of the project should not be their 'problems', as they wanted to avoid emphasising their 'needy' personal conditions, which would reinforce the dominant imaginary of lack and need. In order to avoid turning their own marginality into the defining and totalising identity of the group, they used the surname 'contemporary' to designate themselves, rather than the usual 'social' theatre. Moreover, the actors did not share their personal stories directly, but were sifted through the story of the Úgliche bell and was therefore allegorical and indirect. In contrast to TI's 'cruel aesthetics', FDC sought to affect the audience through vindication of potentialities, following a 'celebratory logic' that dialogues with Kandil & te Bokkel's (2019) insights regarding the need for AT projects not to focus exclusively on the problematic situations of their participants but also to make the positive aspects visible. FDC thus generated a place of shared pleasure for sensitive and aesthetic experimentation that acted more like a 'screen for suffering' (Thompson 2014) than a direct addressing of painful life circumstances, as in the case of TI.

Performances as places of recognition

Beyond the divergences in their aesthetic-political conceptions and the different working methods, the stage productions of FDC and TI and the subsequent colloquiums between actors and audience facilitated affective encounters of deep ethical-political resonance. Performances produced by both groups were often attended by educators, social workers, psychologists and other professionals with whom the participants interacted on a daily basis. In this sense, the theatrical event established a 'liminal' space that blurred the hierarchical structure of social positions between service 'users' and 'professionals' and brought about the emergence of a singular egalitarian space, a 'communitas' (Turner 1988). The opening of this shared aesthetic space between actors and spectators facilitated transformations in the relational bond between them, which sometimes led to transformations in the negative social representations that some professionals held towards the 'users' of social services. For example, after the premiere of the show 'Tristeza de Mundo' (2008), a social worker from a shelter where some of the participating actors were living came excitedly to greet the artists in the dressing room. In the conversation, she described with surprise and enthusiasm how her perception of the 'users' was changing during the course of the play, which had succeeded in making visible positive qualities in the participants that she would never have imagined despite having known them for years.

But the shows of these groups were also attended by other people who were totally unrelated to homelessness. For example, in the second show offered by FDC, a young university professor told the researcher in a personal communication that it was the first time he had been involved in a common and collaborative task with homeless people. He emphasised not only talking to them but also 'doing something together' with them. In this case, the act of working together unfolded a potential for equalisation that allowed for 'putting something in the middle' in the university professor/homeless person relationship, enabling an egalitarian 'as if' that challenged the usual distribution of social roles. Throughout TI's over twelve years of existence, many spectators have also stated in the colloquiums held after the shows how it was the first time they listened to the direct storytelling of homeless people. In these cases, conferring spaces of recognition that combat the 'invisibility' of homeless people and creating spaces of encounter was a value in itself. Thus, the performances generated an encounter of the spectator with the subaltern otherness of homelessness, creating spaces from the aesthetics of care (Thompson 2015) for the encounter with the 'face of the other', which, in a Levisian sense, invited the spectator to commit and get involved with their suffering. This encounter could be understood as an ethical practice arising from a situation of injustice from which emanated a demand for responsibility (Critchley 2010).

However, it is crucial not to romanticise the beneficial and 'recognition' effects of applied theatre with marginalised groups. In the specific field of AT research and praxis, it has been noted that cultural practices with disadvantaged communities with transformative and empowering purposes delineate territories of intersection where power relations and basic inequalities remain in place and can end up being re-edited and re-created (Belfiore 2002; Preston 2011). As Bishop (2012) explores, performances starring marginalised subjects may ultimately reinforce the dominant imaginary by 'objectifying' the person and turning them into performance 'material' for a 'non-marginalised' audience that receives the performance with a paternalistic attitude. Indeed, in the fieldwork carried out at FDC we found an episode that exemplifies some of the potential dangers and 'side effects' (Hargrave 2010) of such experiences. In a discussion with the audience after an FDC show, a female audience member expressed a paradoxical harangue to the cast: 'Don't let anyone ever tell you what you are or are not capable of doing', followed by several paternalistic comments: 'I think it's amazing because you can bring out your potential, which we all have. And that, in fact, in the circumstances you are living in does not mean that you don't have it. You have the same rights, if not more, than anyone else'. Later, in an interview, M.M (52), one of FDC's homeless actors, commented critically: 'She spoke from a distance, as if to say, yes, you are there and I am here, poor you who are there and lucky me who am here. She spoke about equality from a distance, from the difference'

Conclusions

In this article we have tried to summarise and discuss some of the achievements, logics and challenges of our applied theatre experiences with homeless people. These initiatives, aimed at building spaces of visibility and recognition for homeless people and an improvement of their conditions, offer a small sample of the potential of theatre to combat the misunderstanding, stereotypes and stigmatisation suffered by these individuals.

As recent research mentioned in the theoretical framework (Schmidt et al., 2020) shows, being seen or treated as monsters, children, objects or empty spaces are modes of dignity violation commonly experienced by socially vulnerable people in care services. As we have been able to verify through the accounts of the homeless participants in our research, applied theatre can help to reverse such processes of dehumanisation experienced in their exclusion careers, through a re-appropriation of the body itself and the conquest of a space of visibility. Participation in these groups also allows the participants to re-found their identity, which

implies leaving behind the label of 'homeless person' and redefining themselves as 'artist', through the processes of social recognition that come with being part of a theatre group.

As we have seen, artistic methodologies allow for the development of embodied learning that could contribute to transforming the habitus that limits the perception of what is possible for individuals in situations of exclusion, chaining them to circles of thought and action imposed from outside and challenging prescriptions (Freire 2012). Likewise, the fictional space can summon an enclave of safety that allows for trying out possibilities, imagining alternatives to 'the real' and exploring new ways of looking at oneself. This openness to more and better opportunities to redefine oneself could lead to a strengthening of self-esteem and a reconversion of internalised stigmas that allows individuals to find the 'power within' necessary for empowerment. Moreover, for the participants in these experiences, rebuilding their social fabric and an identity of belonging to a community was a fundamental challenge. According to our analysis, the contact and affective relationship with the group, the daily rituals of the theatre operated as a symbolic 'home' where relationships of solidarity and companionship emerged.

Through the shows, these experiences provided spaces of recognition that helped to combat the sense of invisibility usually suffered by homeless people. Furthermore, the theatre, as a social phenomenon and a relational and performative process (Bruun, 2017) enabled a 'theatrical conviviality' (Dubatti, 2011) that engaged actors and audience in a real space and time to recreate an imaginary space-time. This enabled an emotional response from the audience with the potential to trigger processes of ethical engagement with inequalities through the spectators' radical exposure to the vulnerable 'face of the other'. In this respect, a line of research for the future could be to systematically delve deeper into the potential of these performances in order to lead to ethical re-sensitisation of audiences. However, it is also necessary to discuss in depth the limitations and paradoxes of theatre practices applied with marginalised groups. Although in this paper we have tried to briefly address some of them, it is necessary to address the less luminous aspects of AT projects and to discuss in depth the ethical dilemmas arising from the power imbalances between facilitators and participants, among other possible critical issues.

References

- Ackroyd, J. (2000) 'Applied theatre: Problems and possibilities.', *Applied Theatre Research*, 1(1), pp. 1–13. Available at: <http://www.gu.edu.au/centre/atr>.

- Bachiller, S. (2008) *Exclusión Social, Desafiliación y Usos del Espacio. Una etnografía con Personas Sin Hogar en Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bachiller, S. (2013) 'Un análisis etnográfico sobre las personas en situación de calle y los sentidos de hogar', *Sociedade e Cultura*, 16(1), pp. 81–90. Available at: Redalyc.
- Barbieri, N. and Salazar, Y. (2019) *L'equitat en les polítiques culturals. Estudi de casos amb metodologia de recerca participativa*. Available at: Barcelona. Gabinet de Premsa i Comunicació de la Diputació de Barcelona.
- Becker, H. (2009) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Behar, R. (1993) *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston. Beacon Press.
- Belfiore, E. (2002) 'Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK', *International Journal of Cultural Policy*, 6632(April 2012), pp. 37–41. doi: 10.1080/10286630290032468.
- Bishop, C. (2012) *Artificial Hells. Participatory Art and Politics of Spectatorship*. Edinburg. Verso Books.
- Boal, A. (2015) *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires. Interzona Editores.
- Brecht, B. (2004) *Escritos sobre teatro*. Barcelona. Alba Editorial.
- Bruun, E. F. (2017) 'Towards a new "we": Applied theatre as integration', *Applied Theatre Research*, 5(3), pp. 225–238. doi: 10.1386/atr.5.3.225_1.
- Del Campo-Tejedor, A, Cordero-Ramos, N. and Muñoz-Bellerín, M. (2019) 'Ethnography and collective theatrical creation. A decade of artivisme with homeless in Seville (Spain)', *Arte, Individuo y Sociedad*. 31(3), pp. 471–490. doi: 10.5209/aris.60618.
- Castel, R. (1995) 'De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso', *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (21), pp. 27–36.
- Cordero Ramos, N. and Muñoz Bellerin, M. (2017) 'Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville', *European Journal of Social Work*, 22(3), pp. 485–498. doi: 10.1080/13691457.2017.1366298.

- Cortina, A. (2017) *Aporofobia: el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Critchley, S. (2010) *La demanda infinita. La ética del compromiso y la política de la resistencia*. Barcelona. Marbot Ediciones.
- Crowe, M., Inder, M. and Porter, R. (2015) 'Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses', *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), pp. 616–623. doi: 10.1177/0004867415582053.
- Csordas, T. S. (1993) 'Somatic modes of attention', *Cultural Anthropology*, 8(2), pp. 135-156.
- Denzin, N. K. (2000) 'The Reflexive Interview and a Performative in Social Sciences', *Qualitative Research*, pp. 23–46.
- Ducca Cisneros, L. V. (2020) "'We have no rights, see? That's what I've learned from this.'", *Social Work with Groups*. Routledge, 43(1–2), pp. 18–24. doi: 10.1080/01609513.2019.1638640.
- Duch, H., Rasmussen, A. and Duch, H. (2020) 'Familiarity and distance in ethnographic fieldwork : field positions and relations in adult education positions and relations in adult education', *Ethnography and Education*. Taylor & Francis, 0(0), pp. 1–15. doi: 10.1080/17457823.2020.1760910.
- FEANTSA (2017) *European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*. Available at: <https://www.feantsa.org/download/ethos2484215748748239888.pdf>.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallagher, K. (2016) 'The micro-political and the socio-structural in applied theatre with homeless youth', in Hughes, J. and Nicholson, H. (eds) *Critical Perspectives on Applied Theatre*. Cambridge University Press, pp. 229–247. doi: 10.1017/CBO9781107587977.012.
- Goffman, E. (2006) *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.

- Hargrave, M. (2010) 'Side effects: An analysis of Mind the Gap's Boo and the reception of theatre involving learning disabled actors', *Research in Drama Education*, 15(4), pp. 497–511. doi: 10.1080/13569783.2010.512184.
- Heron, J. and Reason, P. (1997) 'A Participatory Inquiry Paradigm', *Qualitative Inquiry*, 3(3), pp. 274–294. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107780049700300302>.
- Hill, D. and Laredo, E. (2020) 'The personal is political: reframing individual acts of kindness as social solidarity in social work practice', *European Journal of Social Work*. Taylor & Francis, 0(0), pp. 1–11. doi: 10.1080/13691457.2020.1805587.
- Infantino, J. (2020) 'Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes', *Cadernos de Arte e Antropologia*, 9, pp. 12–28.
- Kandil, Y. and te Bokkel, H. (2019) 'Celebratory theatre: a response to neoliberalism in the arts', *Research in Drama Education*. Taylor & Francis, 24(3), pp. 376–382. doi: 10.1080/13569783.2019.1604123.
- Martín-Tamayo, C. (2020) 'La estigmatización sociológica de las personas «sin hogar» en España', *Sistema*, 2020(259), pp. 71–93.
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R. and Pérez-García, P. (2020) 'Dialogical Renewal of Education through the Performing Arts: A Transdisciplinary Approach', *The International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies*, 15(2).
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P. and Cruz-González, C. (2021) 'Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis', *Educational Research*. Routledge, pp. 1–20. doi: 10.1080/00131881.2021.1945476.
- Morales, R. H. S. (2010) 'Las personas "sin hogar" en España', *RES nº*, 14(2010), pp. 21–42.
- Motos, T. and Ferrandis, D. (2015) *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona. Editorial Octaedro.
- Nicholson, H. (2005) *Applied drama: The gift of theatre*. Macmillan International Higher Education. London, UK.

- Palidofsky, M. (2010) ‘ If I Cry for You . . . ’ Turning unspoken trauma into song and musical theatre ’, *International Journal of Community Music*, 3(1), pp. 121–128. doi: 10.1386/ijcm.3.1.121/7.
- Prendergast, M. and Saxton, J. (eds) (2009) *Applied theatre international case studies and challenges for practice* . Bristol, UK ; Intellect.
- Preston, S. (2011) ‘Back on whose track? Reframing ideologies of inclusion and misrecognition in a participatory theatre project with young people in London’, *Research in Drama Education*, 16(2), pp. 251–264. doi: 10.1080/13569783.2011.572370.
- Proaño-Gómez, L. (2013) *Teatro Comunitario. Miradas desde la filosofía y la política*. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Biblos: Ciudad de Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Ricouer, P. (2005) *Caminos del Reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. de S. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. E. Montevideo. Ediciones Trilce.
- Schmidt, J. *et al.* (2020) ‘The dignity circle: how to promote dignity in social work practice and policy?’, *European Journal of Social Work*. doi: 10.1080/13691457.2020.1804332.
- da Silva Perez, N. (2015) ‘Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version’, *Performance Paradigm*, 11, pp. 32–45.
- Simonetti, P. (2018) ‘Derechos culturales , ciudadanía cultural y procesos subjetivos : el caso del centro cultural Urbano’, *Encuentros Lationamericanos*, II, pp. 18–38.
- Sinding, C., Warren, R. and Paton, C. (2014) ‘Social work and the arts: Images at the intersection’, *Qualitative Social Work*, 13(2), pp. 187–202. doi: 10.1177/1473325012464384.
- Snyder-Young, D. (2011) “‘here to tell her story’”: Analyzing the autoethnographic performances of others’, *Qualitative Inquiry*, 17(10), pp. 943–951. doi: 10.1177/1077800411425149.
- Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. California. Sage Publications.
- Thompson, J. (2014) ‘Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible’, in *Ethics and the Arts*. Springer Netherlands, pp. 125–135. doi: 10.1007/978-94-017-8816-8_12.

- Thompson, J. (2015) 'Towards an aesthetics of care', *Research in Drama Education*, 20(4), pp. 430–441. doi: 10.1080/13569783.2015.1068109.
- Turner, V. (1988) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.
- Vieites-García, M. F. (2016) 'Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones', *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), pp. 21–31. doi: 10.5209/rev_CUTS.2016.v29.n1.49243.
- Wrentschur, M. (2008) *Forum theatre as a participatory tool for social research and development: A reflection on 'nobody is perfect' - A project with homeless people*, *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230583962.

CAPÍTULO V

Conclusiones

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En esta tesis doctoral se han explorado distintas experiencias de educación e inclusión social a través de las artes escénicas, y más concretamente, del teatro. Así, nos hemos aproximado a los discursos de un grupo de personas adultas afectadas por situaciones de vulnerabilidad social de naturaleza heterogénea que participaron en las experiencias analizadas, con el fin de explorar e interpretar los beneficios sociales y personales que perciben en relación a su participación artística. Asimismo, se han estudiado los modos en que los procesos de educación artística pueden subvertir ciertas lógicas hegemónicas características de cada contexto particular de estudio y convocar modelos sociales y pedagógicos más comprometidos con la justicia social. Para finalizar, se han abordado algunos de los aspectos menos luminosos de la praxis teatral aplicada, investigando las limitaciones y los desafíos que presenta a la hora de crear espacios igualitarios y de restitución de dignidad para colectivos vulnerables.

Tales cometidos se encuentran estrechamente ligados y difícilmente pueden responderse de forma desgajada. No obstante, en aras de aportar respuestas concretas y claras a las preguntas planteadas, este apartado ha sido estructurado en función de los propósitos de investigación establecidos en el Capítulo II, estableciendo un diálogo estrecho entre ellos y los hallazgos y conclusiones fundamentales de la tesis, que hasta el momento se habían expuesto por separado en los artículos compilados. Procedemos, pues, en este apartado, a aportar una mirada holística y transversal, cuasi meta-analítica, hacia los aportes clave del trabajo realizado. Para finalizar, trataremos de exponer las debilidades de los estudios realizados de forma entrelazada con las líneas de investigación que se abren para el futuro y que por las limitaciones inherentes a cualquier proceso investigador no han podido ser abordadas en esta tesis.

Así pues, el primer objetivo de la investigación era “describir distintas experiencias de artes escénicas, y más concretamente, de teatro aplicado, llevadas a cabo con y por grupos sociales considerados vulnerables”. Este propósito ha sido abordado de manera transversal a lo largo de la tesis doctoral, desde el segundo artículo, donde se recoge un análisis temático descriptivo de un conjunto heterogéneo y cuidadosamente seleccionado de estudios de caso sobre experiencias de teatro aplicado con colectivos vulnerables a escala internacional, hasta llegar a los seis artículos recogidos en el capítulo de “Resultados y Discusión”. Así pues, en

ellos se han descrito cinco experiencias de artes escénicas llevadas a cabo “con” y “por” grupos en situación socialmente vulnerable, a saber:

- el grupo de teatro contemporáneo granadino “Fuera de la Campana” (FDC), estudio central de la tesis, compuesto por personas adultas en situación de vulnerabilidad social (artículos 6, 7 y 8)⁴⁹;
- el grupo “Teatro de la Inclusión” (TI), integrado por personas sin hogar de la ciudad de Sevilla (artículo 8);
- el taller intensivo en danza-teatro desarrollado en julio de 2018 en la ciudad de Granada (artículo 3), donde participaron jóvenes con discapacidad, menores en acogida y personas sin hogar junto a diversos profesionales de las artes escénicas inclusivas y la intervención socioeducativa;
- el monográfico intensivo de creación colectiva teatral realizado en marzo de 2019 en la Universidad de Granada (artículo 4), donde también participaron algunas de las personas en situación de vulnerabilidad social procedentes de FDC;
- y por último, las Jornadas Internacionales de Artes Escénicas, Educación y Transformación Social (artículo 5), celebradas en la Universidad de Granada en febrero de 2020, donde participaron personas en situación de vulnerabilidad procedentes de TI y FDC junto con otros agentes procedentes de la comunidad universitaria y las artes profesionales.

El segundo objetivo, dirigido a “analizar los discursos de las personas en situación socialmente vulnerable que participan en las experiencias estudiadas sobre sus procesos de inclusión y exclusión social” ha sido respondido a través del estudio de caso central realizado en el seno del grupo de teatro FDC, donde se ha accedido a los relatos de un grupo de personas sin hogar y en otras situaciones de vulnerabilidad social desde una perspectiva etnográfica, haciendo uso de la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

Este objetivo se encuentra íntimamente ligado al siguiente, aquel que se proponía “interpretar críticamente los beneficios sociales y personales que perciben los participantes de las experiencias artístico-educativas analizadas”, ya que para comprender las percepciones de los

⁴⁹ Para hacer más evidente la conexión entre lo expuesto en este capítulo final con los resultados de la tesis recogidos en el capítulo IV, se entrecomillará el número de artículo donde puede encontrarse ampliada la información que se exponga en cada fragmento particular.

participantes de la tesis sobre los efectos de su participación artística era imprescindible recabar información sobre sus trayectorias vividas de exclusión e inclusión social. Este tercer propósito ha sido el más abarcador de la investigación y ha sido igualmente atendido de forma transversal a lo largo de los seis artículos que componen el apartado de “Resultados y Discusión” de esta tesis doctoral. Dada su estrecha relación con el segundo objetivo de investigación, ambos se responderán a continuación de forma conjunta.

Así pues, en lo relativo a los efectos sociales y personales de las experiencias analizadas, vemos cómo prácticas de TA permitieron una refundación identitaria y ontológica que resultaba vital para muchas personas en situación de vulnerabilidad, para quienes reconstruir y/o fortalecer su tejido social y una identidad de pertenencia a una comunidad suponía un reto apremiante. Asimismo, como se deduce a partir de los relatos de los participantes en grupos como Fuera de la Campana o Teatro de la Inclusión, su experiencia de participación artística les permitía escapar durante un tiempo a su etiqueta de “personas sin hogar” o “en déficit” y redefinirse bajo parámetros distintos, como artistas y miembros de una agrupación teatral y no en tanto usuarios de un servicio de asistencia social (artículos 6 y 8). Esto lograba, en algunos casos, revertir los procesos de deshumanización que conllevan las situaciones de vulnerabilidad social. Asimismo, en los relatos de los participantes de FDC y TI (artículos 6, 7 y 8) encontramos cómo el teatro proporcionó espacios de reconocimiento que combatían la sensación de invisibilidad que relataban padecer. A través del contacto y la relación afectiva con el grupo, los rituales cotidianos del teatro operan como un “hogar” simbólico para personas necesitadas de él, donde emergen relaciones de solidaridad, compromiso y cuidado personal y colectivo.

Por otro lado, el espacio ficcional que abrían los procesos de educación teatral convocaba enclaves de seguridad para probar posibilidades, imaginar alternativas a “lo real” y ensayar miradas nuevas hacia uno mismo. En este sentido, el arte posibilitaba una “distancia estética” con la propia vida mediante la cual se construían situaciones a caballo entre lo real y lo imaginario donde se hacía posible ensayar nuevas posibilidades de comportamiento y atribución de sentidos. Esta apertura a mayores y mejores oportunidades para actuar y definirse permitía fortalecer la autoestima, reconvertir estigmas interiorizados y encontrar el “poder dentro” necesario para el empoderamiento y la potenciación de las capacidades de las personas participantes. Asimismo, los procesos de educación artística y teatral enriquecían las posibilidades expresivas de un colectivo poco acostumbrado a ser escuchado, como es el de las personas sin hogar que integraban grupos como FDC o TI.

Otra dimensión fundamental relativa a los efectos de las experiencias de teatro aplicado analizadas fue que permitieron replantear la práctica de la intervención social desde una perspectiva ética y humanizadora, tal y como se refleja en los discursos tanto de los participantes en situación de vulnerabilidad social como de los trabajadores y educadores sociales involucrados (artículo 6 y 8). Los resultados obtenidos en nuestros casos reflejan el potencial de la experiencia artística para desafiar las dinámicas relacionales tecnocráticas y deshumanizadoras entre los beneficiarios de los servicios de atención y los profesionales que conlleva el modelo neoliberal. La participación conjunta en una actividad artística permitió estimular el afecto desde una ética del cuidado, algo que podría contrarrestar la "mercantilización total" de la experiencia vivida promulgada por el paradigma neoliberal y que se considera clave en los enfoques críticos del trabajo y la pedagogía social.

De otra parte, en los casos analizados se observa cómo estas experiencias no contaban con unos objetivos de intervención pre-establecidos de antemano (artículos 6 y 8). En este sentido, se consideró que desarrollar el taller según objetivos predeterminados colocaba a los participantes en una posición de inferioridad respecto a los instructores, recreando más alegorías de desigualdad entre los que saben y los que no. No obstante, de los discursos de los participantes de FDC (artículo 6) se desprende que esta ausencia de un programa cerrado de objetivos de intervención realmente aumentó el potencial de la experiencia para mejorar el bienestar individual de sus participantes, pues permitió escapar del "recetismo" y la lógica instrumental, al trabajar con la especificidad de cada caso. Esta ausencia de teleología nos hace ver cómo estos grupos encarnan ejemplos del efecto paradójico por el cual cuanto menos abiertamente desarrollada sea la intervención artístico-social, más efectiva puede ser para producir una agencia social activa y un cambio social sostenible entre sus participantes.

En los casos estudiados, realizar una actividad que no buscaba de forma evidente "curar" o "reintegrar socialmente", sino crear un espacio de ilusión, creatividad y aprendizaje colectivo, por "puro placer", impidió que la condición de marginalidad de los participantes siguiera emergiendo como característica dominante. También evitó que se reprodujeran las tradicionales divisiones entre "los que saben" y "los que no saben", entre sabios e ignorantes, como ha sido debatido en esta tesis en contraste con las ideas de Jacques Rancière (2003, 2010).

Por otra parte, cabe destacar que el carácter heterogéneo e inclusivo es uno de los elementos transversales en las prácticas analizadas en los estudios de caso y por tanto, un factor

determinante de los efectos sociales que generaron en cada contexto particular. En muchas de las experiencias confluyeron personas disímiles en edades, capacidades, procedencias geográficas, estatus socioeconómicas o bagajes formativos, no quedando la acción artístico-educativa estudiada restringida a un colectivo concreto de “personas en situación vulnerable”. Esto permitió que los participantes compartieran y convivieran en un entorno igualitario, independientemente de sus procedencias, generándose espacios de encuentro que permitían combatir aquello que Vidal-Fernández (2009) nombra como el “egoísmo del nosotros” (el “nosismo”) y rompían la “mixofobia” criticada por Bauman (2006).

Por ejemplo, en el caso de las Jornadas “ArtEduca” (artículo 5) concluíamos cómo la heterogeneidad de los participantes del evento permitió la emergencia de una ecología entre saberes profanos y académicos. Este encuentro logró crear un “espacio heterotópico” en el contexto universitario, donde pudieron resistirse las consecuencias deshumanizantes del neoliberalismo académico (individualismo, precariedad relacional) a través del establecimiento de redes de colaboración y marcos vivenciales mediados por las artes entre participantes tanto de fuera como de dentro de la propia universidad. Asimismo, en este evento (también en las experiencias analizadas en el resto de estudios de caso) la mezcla de personas distintas habilitaba espacios para el choque de posturas y para la emergencia de disensos productivos y necesarios en cualquier proceso que se quiera genuinamente democrático y participativo. Así pues, en estos encuentros podía construirse comunidad y sentido de pertenencia a través del diálogo genuino entre las partes y la gestión de los conflictos inherentes a las relaciones humanas.

Otros efectos fundamentales de las experiencias analizadas fueron los generados en los públicos de los espectáculos producidos por FDC (artículo 7) y TI (artículo 8). Así, las creaciones colectivas teatrales de estos grupos lograban una re-sensibilización ética en el público asistente donde se cuestionaban estereotipos y actitudes discriminatorias (“aporofóbicas”) hacia las personas en situación de pobreza material. Asimismo, en el caso de FDC, y muy especialmente de TI, estos colectivos auto-organizados propusieron alternativas a los modelos de intervención dominantes en el ámbito de la atención a personas sin hogar, que habitualmente promueven la inclusión de actividades artísticas como una variable más del programa terapéutico. Estos grupos no se identificaban con ciertas funciones que habitualmente se han atribuido al arte en estos contextos, como son la de arte-terapia. En el caso de Teatro de la Inclusión, el grupo se plantea un objetivo de naturaleza más política: transformar las prácticas hegemónicas de intervención social con el colectivo

de personas sin hogar, facilitando la emergencia de procesos de reconquista de derechos sociales y culturales del colectivo. De este modo el grupo posibilitó la denuncia de diversas prácticas de maltrato institucional, al conferirles visibilidad pública a través del relato de las propias personas afectadas y por ende, generar cambios hacia dentro de las instituciones de asistencia, visibilizando otros modos de hacer las cosas (artículo 8)

El cuarto y último objetivo de investigación se dirigía a “investigar las limitaciones y los desafíos que presenta la praxis teatral aplicada a la hora de crear espacios igualitarios, incluir socialmente y restituir la dignidad a las personas en situación socialmente vulnerable”. En este sentido, más allá del potencial y los logros de las experiencias de TA, esta tesis profundiza transversalmente en los dilemas y desafíos inherentes a este campo de acción y reflexión en todos los artículos, pero los aborda de forma particularmente explícita y profunda en el artículo 3, y en el mismo estudio de caso central sobre FDC (artículos 6, 7 y 8). Para ello, se atendieron las recomendaciones de autores como Thompson (2015), McQuaid y Plastow (2017) y Chinyowa (2015) recogidas en el marco teórico de la tesis (artículo 2), que resaltan la necesidad de atenuar el optimismo a la hora de afirmar el potencial de la TA y combatir la frecuente romantización de los efectos de sus prácticas, cuestionando las narrativas lineales en torno a su capacidad para “empoderar” o “liberar”.

Así pues, vemos cómo las prácticas culturales con comunidades desfavorecidas delimitan territorios complejos donde las relaciones de poder y las desigualdades de base siguen vigentes y pueden, por tanto, acabar siendo reeditadas y recreadas. En este sentido, en la tesis se debate (artículo 6) cómo las actuaciones protagonizadas por sujetos marginados pueden, en última instancia, reforzar el imaginario dominante al convertirlos en “material escénico” para un público no marginal que recibe la actuación con una actitud paternalista. Se refleja, así, uno de estos posibles “efectos secundarios” de los espectáculos protagonizados por individuos estigmatizados: el doble juicio al que les somete el público, que les mide por lo que hacen (como artistas) y por lo que son (sujetos marginales).

En el caso del monográfico de danza-teatro inclusiva (artículo 3), también se concluye cómo esta experiencia reprodujo parcialmente las mismas estructuras discriminatorias que sufren las personas sin hogar en otros contextos, pues se les excluyó de determinadas actividades formativas dentro del evento. Asimismo, se debate cómo la riqueza de la experiencia se vio socavada por la urgencia de generar un producto escénico mostrable ante un público en menos de una semana, un mandato que impuso el banco que financiaba el curso. Esta

cuestión nos permitió reflexionar sobre los peligros de que los proyectos de arte “transformador”, comprometido con causas sociales, se someta a una racionalidad meramente instrumental que lo ponga finalmente al servicio de la misma agenda neoliberal que pretende impugnar.

En cuanto a la **prospectiva** de la tesis, una de las futuras líneas de investigación que abre este trabajo se relaciona íntimamente con estas últimas cuestiones. Así pues, en estudios venideros sería relevante fijar la mirada en el ámbito de las artes escénicas profesionales, concretamente, en los modos en que ciertas compañías integran en su actividad artística y formativa a grupos y personas en situación de vulnerabilidad social y las lógicas subyacentes a esta integración.

Esta indagación podría seguir la estela de otros trabajos (da Silva Perez, 2015) que detectaron cierto parasitismo de las compañías profesionales hacia los grupos vulnerables, por usarlos como “carne escénica” para legitimar sus trabajos en términos de impacto social y conseguir financiación, *espectacularizando* así la pobreza ante los ojos de una audiencia sedienta de espacios donde aquietar su mala conciencia. Estas alertas críticas emergieron también del propio trabajo de campo en la tesis, tras asistir como espectadora a varios espectáculos protagonizados por sujetos marginales donde ellos mismos narraban sus carreras de exclusión. En estas ocasiones surgían interrogantes sobre la medida en que estos espectáculos que dicen apostar por la democracia cultural y “dar voz” a grupos silenciados podían estar perpetuando los mecanismos de exclusión social y reforzar el imaginario dominante. Así, bajo la premisa bien sonante de conferir un espacio de visibilidad y reconocimiento para sujetos “silenciados” podía disfrazarse la exigencia a estos sujetos para que construyeran un relato coherente (con frecuencia, sentimentalista e infantilizado) que explicase su situación de exclusión, a modo de disculpa simbólica por su comportamiento desviado, ante un público no marginal. Estas líneas críticas coinciden con las de Snyder-Young (2011) cuando advierte cómo estos espectáculos protagonizados por sujetos marginales donde lo biográfico cobra un papel esencial pueden también reforzar los discursos neoliberales sobre la superación de los obstáculos a través de recursos individuales, al mostrar el mérito del sujeto que trasciende su condición marginal a través de un esfuerzo por “integrarse”.

De esta forma, se abre una dimensión de análisis para el futuro sobre la “cara B” de esos propósitos transformadores que alientan muchas experiencias de teatro “socialmente comprometido” o “inclusivo”. Así pues, a través de un estudio realizado en compañías de

artes escénicas profesionales, podría recabarse información sobre cómo esas intenciones de “dar voz” a colectivos excluidos y generar espacios de visibilidad pueden convertir estos escenarios en nuevos fetiches, en una suerte de “esperpento inclusivo” que cristalice y legitime el orden social existente a través de una exposición controlada de las supuestas “disidencias” y la instrumentalización de las personas en situación de vulnerabilidad social.

Respecto a las **limitaciones** de este trabajo, una debilidad de esta tesis es no haber explorado con mayor sistematicidad, densidad y rigor la dimensión analítica que atañe a la cuestión auto-etnográfica. Esto podría ser abordado en un futuro trabajo que enfocado específicamente en todo lo relacionado con mi doble inmersión en el contexto de estudio, como investigadora y “hacedora”, como son el reto que suponía equilibrar la cercanía del trato cotidiano con la distancia necesaria para la investigación o las consecuencias de la difuminación de roles entre sujetos y objetos de estudio. También podrían explorarse los modos en que la conexión somática y sensorial con los “sujetos investigados” que se producía en los talleres de FDC afectaría a mi autoimagen como investigadora y al propio proceso de indagación, transformando los postulados epistemológicos tradicionales, o los modos en que el concepto de “vulnerabilidad” se tornaba una cuestión dialéctica, que circulaba y no se circunscribía exclusivamente a las personas tradicionalmente etiquetadas como “vulnerables”. Asimismo, en esta relectura auto-etnográfica del trabajo de campo realizado durante la tesis sería interesante ahondar de forma autocrítica sobre los distintos tipos de liderazgo ejercidos dentro de FDC en los distintos momentos del proceso de trabajo, así como sobre las dinámicas de circulación del poder durante la acción educativa y artística del grupo, tanto entre los mismos participantes como entre los participantes conmigo misma.

Un abordaje de esta índole permitiría ahondar en los aspectos más espinosos (y por qué no, también dolorosos) de la experiencia, algo que no ha sido explorado en esta tesis pues se carecía de la suficiente distancia crítica y emocional para hacerlo. En este sentido, como se aludía en el Capítulo III, diversas situaciones (interrupciones de la actividad del grupo emergidas por la pandemia o mis estancias de investigación en el extranjero, diversos desencuentros intragrupales, la falta de continuidad de los co-mediadores, la ausencia de financiación) afectaron al desarrollo de FDC y anularon las posibilidades de seguir investigando un objeto de estudio que no pudo resistir el embate de tales escollos y acabó por extinguirse. En estudios futuros, podrán desentrañarse las complejidades y retos que plantearon estas cuestiones, así como releer y reinterpretar desde un prisma crítico el material

recogido durante el trabajo de campo, algo que no se ha hecho en esta tesis y que se erige, por tanto, como una limitación importante.

Para finalizar, esta investigación auto-etnográfica podría dialogar estrechamente con una indagación focalizada en los discursos de otros mediadores teatrales y/o artísticos de proyectos de teatro aplicado. Para ello, se podrá entrevistar en profundidad a trabajadores sociales, educadores y/o profesionales de las artes escénicas que trabajen en proyectos de artes escénicas con colectivos socialmente vulnerables y realizar observación participante de su trabajo diario en los proyectos. Así pues, si bien esta tesis ha tratado de nutrir de forma preeminente la discusión científica sobre el teatro aplicado como experiencia educativa para la mejora del bienestar de las personas y colectivos en situación de vulnerabilidad social, en estas dos últimas líneas de trabajo para el futuro proponemos un giro en la pregunta sobre los efectos para los participantes para centrar la mirada en los mediadores de las propuestas. Así, a través del análisis de sus relatos, podría indagarse sobre el impacto que la participación en este tipo de proyectos puede tener en la identidad profesional de educadores, trabajadores sociales y artistas, sobre los liderazgos pedagógicos y artísticos puestos en juego en este tipo de experiencias y la medida en que estos impactan en la continuidad y éxito de los grupos y condicionan las dinámicas y relaciones de poder entre los mediadores y los participantes socialmente vulnerables.

5.1. Conclusions, limitations and recommendations for future research (English version)

In this doctoral thesis we have explored different experiences of education and social inclusion through the performing arts, and more specifically, through theatre. For this purpose, we have accessed the discourses of a group of adults affected by heterogeneous situations of social vulnerability who participated in the experiences analysed, with the aim of exploring and interpreting the social and personal benefits they perceive in relation to their artistic participation. Likewise, we have also explored how arts education processes can subvert certain hegemonic logics characteristic of each context of study and call for social and pedagogical models more committed to social justice. Finally, some of the less luminous aspects of applied theatre praxis have been addressed, investigating the limitations and challenges it presents when it comes to creating egalitarian spaces and restoring the dignity of vulnerable groups.

These tasks are closely linked and are almost impossible to accomplish in isolation from each other. Nevertheless, in order to provide concrete and clear answers to the questions posed, this section has been structured according to the research aims set out in Chapter II. A close dialogue is established here between them and the fundamental findings and conclusions of this thesis, until now presented separately in the compiled articles. We therefore proceed, in this chapter, to take a holistic, cross-cutting, meta-analytical look at the key contributions of the work. Finally, we will try to present the weaknesses of the studies conducted, intertwined with the future lines of research that have been opened and have not been addressed in this thesis due to the inherent limitations of any scientific process.

Thus, the first objective of this research was "to describe different experiences of performing arts, and more specifically, of applied theatre, carried out with and by social groups considered vulnerable". This aim has been addressed transversally throughout the work presented in this doctoral thesis. It is discussed in the second article, which includes a descriptive thematic analysis of a heterogeneous and carefully selected set of case studies on applied theatre experiences with vulnerable groups on an international scale. It is also covered in the six articles in the "Results and Discussion" chapter, which include five performing arts experiences carried out "with" and "by" socially vulnerable groups, namely:

- the contemporary theatre group, "Fuera de la Campana" (FDC) from Granada,, composed of adults in a situation of social vulnerability (Articles 6, 7, and 8)⁵⁰. This group constituted the central focus of the work presented in this thesis.
- the group "Teatro de la Inclusión" (TI), composed of homeless people living in the city of Seville (Article 8).
- the intensive dance-theatre workshop held in July 2018 in the city of Granada (Article 3), with the participation of young people with disabilities, minors in residential care, and people experiencing homelessness, together with various professionals in inclusive performing arts and socio-educational intervention.
- the intensive workshop on collective theatre creation held in March 2019 at the University of Granada (Article 4), where some of the people in situations of social vulnerability from FDC participated.
- the International Conference on Performing Arts, Education, and Social Transformation (Article 5), held at the University of Granada in February 2020, where people in situations of vulnerability from TI and FDC participated together with other agents from the university community and the professional arts.

The second objective, aimed at analysing the discourses of people in socially vulnerable situations (i.e., participants in the experiences) on their social inclusion and exclusion processes, has been addressed through the central case study carried out within the FDC theatre group. In this research we have accessed the stories of a group of people experiencing homelessness and other situations of social vulnerability from an ethnographic perspective, making use of participant observation, in-depth interviews, and focus groups.

This objective is closely linked to the one that follows, which aimed to "critically interpret the social and personal benefits perceived by the participants of the artistic-educational experiences analysed". In this sense, to understand the perceptions of the participants on the effects of their artistic participation, it was essential to gather information on their trajectories of social exclusion and inclusion. This third objective was the most comprehensive of the research and has also been addressed transversally throughout the six

⁵⁰ In order to highlight the connection between what is presented in this final chapter and the results presented in Chapter IV, the number of the article where the information presented in each particular excerpt can be found in more detail is given in quotation marks.

articles included in the chapter "Results and Discussion". Given their close relationship with the second research objective, both will be answered jointly below.

Thus, in terms of the social and personal effects of the experiences analysed, we found that AT practices enabled an identity and ontological re-foundation that was vital for many people in vulnerable situations, for whom rebuilding and/or strengthening their social fabric and an identity of belonging to a community was a pressing challenge.

Moreover, as can be deduced from the accounts of participants in groups such as Fuera de la Campana or Teatro de la Inclusión, their experience of artistic participation allowed them to temporarily shed their label of "homeless" or "in deficit" and redefine themselves under different parameters, that is, as artists belonging to a theatre group rather than users of a social welfare service (Articles 6 and 8). This succeeded, in some cases, in reversing the processes of dehumanisation that come with situations of social vulnerability. Likewise, in the accounts of FDC and TI participants (Articles 6, 7 and 8) we found how the theatre provided spaces of recognition that combated the sense of invisibility that they reported suffering. Through the contact and affective relationship with the group, the daily rituals of the theatre operate as a symbolic "home" for people in need of this, fostering relationships of solidarity, commitment, and personal and collective care.

Conversely, the fictional space opened up by the processes of drama education provided safe enclaves for testing possibilities, imagining alternatives to "the real" and trying out new ways of looking at oneself. Arts made possible an "aesthetic distance" from one's own life allowing for the construction of situations somewhere between the real and the imaginary, where it was possible to try out new possibilities of behaviour and attribution of meaning. This openness to greater and better opportunities to act and define oneself helped to strengthen self-esteem, reconvert internalised stigmas, and find the "power within" necessary for the empowerment and enhanced capacities of the participants. Likewise, the artistic and theatrical education processes enriched the expressive possibilities of a group that was not accustomed to being heard, such as those experiencing homelessness who participated in the FDC or TI groups.

Another fundamental dimension related to the effects of the applied theatre experiences was that they allowed us to rethink the practice of social intervention from an ethical and humanising perspective. This idea emerged in the discourses of both the participants in situations of social vulnerability and the social workers and educators involved (See Articles

6 and 8). In this sense, the results of our cases reflect the potential of the artistic experience to challenge the technocratic and dehumanising relational dynamics between the beneficiaries of care services and the professionals involved in the neoliberal model. Thus, joint participation in an artistic activity allowed for the stimulation of affect from an ethic of care, something considered key in critical approaches to social work and social pedagogy, as it can counteract the "total commodification" of lived experience promulgated by the neoliberal paradigm.

Furthermore, in the experiences analysed, it was observed that these did not have pre-established intervention objectives (Articles 6 and 8). In particular, it was considered that developing the workshop according to predetermined objectives placed the participants in a position of inferiority with respect to the instructors, recreating more allegories of inequality between those who know and those who do not. However, it is suggested from the discourses of the FDC participants (Article 6) that this absence of a closed programme of intervention objectives may have actually increased the potential of the experience to improve the individual well-being of its participants, as this allowed them to escape from "recetism" and instrumental logic, by working with the specificity of each case. This absence of teleology leads us to consider how these groups embody examples of the paradoxical effect whereby the less overtly developed the artistic-social intervention, the more effective it can be in producing active social agency and sustainable social change among its participants.

Thus, the less explicitly the intervention was developed through theatre, the more effective it was in producing active social agency and sustainable social change among its participants. In the cases studied, carrying out an activity that did not overtly seek to 'cure' or 'socially reintegrate', but rather to create a space for collective hope, creativity, and learning, for 'pure pleasure', prevented the marginalised status of the participants from continuing to emerge as a dominant feature. This approach also prevented the reproduction of the traditional divisions between "those who know" and "those who do not know", between the wise and the ignorant, in contrast to the ideas of Jacques Rancière (2003, 2010), and already discussed in this thesis.

Moreover, the heterogeneous and inclusive nature of the practices is a transversal element that is a determining factor in the social effects generated in each particular context. Many of the experiences brought together people of different ages, abilities, geographical origins,

socio-economic status, or educational background, and the artistic-educational action studied was not restricted to a specific group of "people in vulnerable situations". This heterogeneity made it possible for participants to share and coexist in an egalitarian environment, regardless of their origins, generating meeting spaces that would combat what Vidal-Fernández (2009) calls the "selfishness of us" (in Spanish, "nosismo"⁵¹) and break the "mixophobia" criticised by Bauman (2006).

For example, in the case of the "ArtEduca" conference (Article 5), we concluded how the heterogeneity of the event's participants allowed the emergence of an ecology between profane and academic knowledge. This meeting succeeded in creating a "heterotopic space" in the university context, where the dehumanising consequences of academic neoliberalism (individualism, relational precariousness) could be resisted through the establishment of collaborative networks between participants from both outside and inside the university itself and through experiential frameworks mediated by the arts. Likewise, both in this event and in the experiences analysed in the other case studies, the mixture of different people provided spaces for the emergence of disagreements and clashes of positions, something productive and necessary in any genuinely democratic and participatory process. Thus, in these encounters, community and a sense of belonging could be built through genuine dialogue between the parties and the management of the conflicts inherent in human relations.

Other fundamental effects of the experiences analysed were those generated in the audiences of the shows produced by FDC (Article 7) and TI (Article 8). Therefore, the collective theatrical creations of these groups brought about an ethical re-sensitisation of the audience, questioning stereotypes and discriminatory ("aporphobic") attitudes towards people living in material poverty. Similarly, in the case of FDC — and particularly TI — these self-organised collectives proposed alternatives to the dominant models of intervention in the field of care for the homeless, which usually promote the inclusion of artistic activities as just another variable in the therapeutic programme. These groups did not identify with certain functions that have usually been attributed to art in these contexts, such as art therapy. In the case of Teatro de la Inclusión, the group set itself a more political objective: to transform the hegemonic practices of social intervention aimed at homeless people, facilitating the emergence of processes that enabled the reclaiming of social and cultural rights for the group. Thus, by giving them public visibility through the accounts of the affected people themselves,

⁵¹ A neologism proposed by Vidal-Fernández (2009) that arises from the mixture of the words "egoísmo" (selfishness) and "nosotros" (we).

the group could condemn various practices of institutional mistreatment, thereby generating changes within the support institutions and bringing to light other ways of doing things (Article 8).

The fourth and final research objective aimed to "investigate the limitations and challenges presented by applied theatre praxis in creating egalitarian spaces, social inclusion, and restoring dignity to people in socially vulnerable situations". In this sense, beyond the potential and achievements of AT experiences, this work of this thesis has transversally delved into the dilemmas and challenges inherent to this field of action and reflection in all articles, but addresses them in an explicit and profound way, as shown in Article 3 and the central case study on FDC (Articles 6, 7, and 8). To this end, the recommendations of authors such as Thompson (2015), McQuaid and Plastow (2017) and Chinyowa (2015) were taken up in the theoretical framework of the thesis (Article 2), highlighting the need to temper optimism in affirming the potential of AT and combat the frequent romanticisation of the effects of its practices, questioning linear narratives around its capacity to "empower" or "liberate".

Thus, cultural practices with disadvantaged communities delineate complex territories where underlying power relations and inequalities remain in place and can therefore end up being re-enacted and re-created. In this regard, this thesis discusses (Article 6) how performances starring marginalised subjects can ultimately reinforce the dominant imaginary by objectifying them in front of a non-marginalised audience that receives the performance with a paternalistic attitude. This reveals one of these possible "side effects" of performances that include such stigmatised individuals: the double judgement to which they are subjected by the audience, who measure them by what they do (as artists) and by what they are (marginalised subjects).

In the case of the inclusive dance workshop (Article 3) it is also concluded how this experience partially reproduced the same discriminatory structures suffered by homeless individuals in other contexts, as they were excluded from certain training activities within the event.

We also discuss how the richness of the experience was undermined by the urgency of producing a performance that could be shown to an audience in less than a week, a mandate imposed by the bank that financed the course. This question allowed us to reflect on the dangers of "transformative" art projects committed to social causes, since these are subject

to a merely instrumental rationality that ultimately puts the project at the service of the very neoliberal agenda it seeks to challenge.

Regarding the **future work** that emerges from this thesis, one suggested line of research is closely related to the latter questions. In particular, future studies should focus on the field of professional performing arts, specifically, on the ways in which certain companies integrate groups and people in situations of social vulnerability into their artistic and training activity and the underlying logics of this integration.

This potential line of enquiry also emerges in the wake of other works (da Silva Perez, 2015) that detected a certain parasitism of professional companies towards vulnerable groups, by using them to legitimise their work in terms of social impact and to obtain funding, thus spectacularising poverty in the eyes of an audience thirsty for spaces to ease their guilty conscience. These warnings also emerged from my own fieldwork in the thesis, after attending several shows starring marginalised subjects where they themselves narrated their trajectory of exclusion. On these occasions, questions arose about the extent to which these shows — which claim to be committed to cultural democracy and "giving a voice" to silenced groups — could instead be perpetuating the mechanisms of social exclusion and reinforcing the dominant imaginary. Thus, under the sound premise of providing a space of visibility and recognition for "silenced" subjects, a demand could be disguised for these subjects to construct, in front of a non-marginal audience, a coherent (often sentimentalised and infantilised) narrative that explains their situation of exclusion, as a symbolic apology for their deviant behaviour. This critique coincides with that of Snyder-Young (2011) when she warns how these shows featuring marginalised subjects where the biographical plays an essential role can also reinforce neoliberal discourses on overcoming obstacles through individual resources, by showing the merit of the subject transcending their marginal condition through an effort to "integrate".

A promising dimension of analysis is thus opened for the future, which lies on the "B-side" of those transforming purposes that encourage many experiences of "socially committed" or "inclusive" theatre. Thus, through studies conducted on professional performing arts companies, information could be gathered on how these intentions of "giving a voice" to excluded groups and generating spaces of visibility can turn these stages into new fetishes, or a sort of "inclusive spectacle" that crystallises the existing social order through a controlled

exposure of the supposed "dissidence" and the instrumentalization of people in situations of social vulnerability.

With regard to the **limitations** of this work, one weakness is that the analytical dimension concerning the auto-ethnographic question was not explored with greater systematicity, density, and rigour. This could be addressed in future works specifically focused on the issues related to my double immersion in the context of study as a researcher and theatre mediator, such as the challenge of balancing the closeness of everyday life with the distance necessary for the research or the consequences of blurring of roles between subjects and objects of study. The ways in which the somatic and sensory connection with the "research subjects" in the FDC workshops affected my self-image as a researcher and the research process itself could also be explored. It might also be interesting to examine how this changes traditional epistemological assumptions and the ways in which the concept of "vulnerability" becomes a dialectical issue, circulating and not confined exclusively to those traditionally labelled as "vulnerable". Likewise, in this auto-ethnographic re-reading of the fieldwork carried out during the thesis, it would be valuable to delve self-critically into the various types of leadership exercised within FDC at different stages of the work process. Questioning the dynamics of the circulation of power during the educational and artistic action of the group, both among the participants themselves and between the participants and myself, are fundamental aspects that could be worthy of continued scrutiny in the field of AT.

Such an approach would allow us to tackle the thorniest (and also painful) aspects of the experience, something that has not been explored in this thesis because we lacked sufficient critical and emotional distance to do so. In this sense, and as mentioned in Chapter III, various situations (interruptions in the group's activity due to the pandemic or my research stays abroad, various intra-group disagreements, the lack of continuity of the co-mediators, or the absence of funding) affected the development of FDC. Consequently, they nullified the possibilities for further research on an object of study that was extinguished because it did not resist the onslaught of these obstacles. Future studies could unravel the complexities and challenges posed by these issues, as well as reread and critically reinterpret the material collected during the fieldwork, something that has not been done in this thesis and which is therefore a substantial limitation.

Finally, this auto-ethnographic research could be in close dialogue with an investigation focused on the discourses of other mediators of applied theatre projects or inclusive

performing arts in general. To this end, social workers, educators and/or performing arts professionals working on projects with socially vulnerable groups could be interviewed in depth and participant observation of their daily work in the projects could be carried out. As we have reviewed, this thesis has attempted to enrich the scientific discussion on applied theatre as an educational experience for improving the welfare of people and groups in a situation of social vulnerability. However, for the future, we propose a shift away from investigating the impact of AT on participants towards a more mediator-centred focus. In particular, analysing the accounts of the mediators of these proposals would allow us to explore the impact of participation in these projects on the professional identity of educators, social workers, and artists. It could also be fruitful to investigate the types of artistic and pedagogical leadership put into play in this type of experience and the extent to which these affect the continuity and success of the groups or the power dynamics between mediators and socially vulnerable participants.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Este apartado incluye exclusivamente la bibliografía incluida en los capítulos I, III y V de esta tesis doctoral. La referenciada en los artículos compilados se presenta de forma separada al final de cada uno de ellos.

- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1(1), 1–13. <http://www.gu.edu.au/centre/atr>
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511–523. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2018). *Informe sobre la desigualdad global 2018*. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, SAGE.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559., 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8 (1), 37–41. <https://doi.org/10.1080/10286630290032468>
- Bilbao-Yarto, A. (2017). Rethinking the social turn: The social function of art as functionless and anti-social. In C. Bonham-Carter & N. Mann (Eds.), *Rhetoric, Social Value and the Arts: But How Does it Work?* (pp. 51–66). Palgrave Macmillan.
- Bishop, C. (2012). Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship. In *Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.

- Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido*. Interzona Editores.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Alba Editorial.
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada (Tesis Doctoral)*. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Bruun, E. F. (2017). Towards a new “we”: Applied theatre as integration. *Applied Theatre Research*, 5(3), 225–238. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.225_1
- Calor y Café. (2018). *Memoria anual de actividad de Calor y Café 2018*. https://calorycafe.com/wp-content/uploads/MEMORIA-ACTIVIDAD-2018-Asociación-Calor-y-Café-de-Granada_compressed.pdf
- Calor y Café. (2020). *Memoria anual de actividad de Calor y Café 2020*. <https://calorycafe.com/wp-content/uploads/Memoria-2020.-Granada.-.pdf>
- Castro, I., & Álvarez, G. (2016). La praxis teatral como herramienta política para la lucha subalterna. Un enfoque antropológico. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 47(1).
- Chovancova, L. (2018). *Literatura, lectura y diversidad* [Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/54072>
- Conesa, E., & Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17(2), 111–120. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232017000200012&lng=es&nrm=iso
- Cordero Ramos, N., & Muñoz Bellerin, M. (2017). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, 22(3), 485–498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>
- Cornago, O. (2005). Biodrama: Sobre el teatro de la vida y la vida del teatro. *Latin American Theatre Review*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>

- da Silva Perez, N. (2015). Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version. *Performance Paradigm*, 11, 32–45.
- Del Campo-Tejedor, A., Cordero-Ramos, N., & Muñoz-Bellerín, M. (2019). Ethnography and colective theatrical creation. A decade of artivisme with homeless in Seville (Spain). *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 471–490. <https://doi.org/10.5209/aris.60618>
- Denzin, N. K. (2000). The Reflexive Interview and a Performative in Social Sciences. *Qualitative Research*, 23–46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). The art and politics of interpretation. In *The handbook of qualitative research* (pp. 500–515). Thousand Oaks, Sage.
- Dobson, T., & Stephenson, L. (2018). Challenging boundaries to cross: primary teachers exploring drama pedagogy for creative writing with theatre educators in the landscape of performativity. *Professional Development in Education*, 46(2), 245–255. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557240>
- Duch, H., Rasmussen, A., & Duch, H. (2020). Familiarity and distance in ethnographic fieldwork : field positions and relations in adult education positions and relations in adult education. *Ethnography and Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1760910>
- Duncombe, S. (2016). Does it work? The æffect of activist art. *Social Research*, 83(1), 115–134. <https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005>
- Eisner, E. (2009). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Esteban-Galarza, M. L. (2015). La reformulación de la política, el activismo y la etnografía: Esbozo de una antropología somática y vulnerable. *Ankulegi: Gizarte Antropologia Aldizkaria = Revista de Antropología Social*, 19, 75–93.
- Esteban-Galarza, M. L. (2016). Antropología del cuerpo. Itinerarios corporales y relaciones de género. *Perifèria. Cristianisme, Postmodernitat, Globalització*, 3(3), 134–147. <https://www.raco.cat/index.php/PeriferiaCPG/article/view/332465>

- Facuse, M. (2003). Una Epistemología Pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend. *Cinta de Moebio*, 17, 148–161.
- Fernández-López, M. de los Á. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Flensner, K. K., Larsson, G., & Säljö, R. (2019). Jihadists and refugees at the theatre: Global conflicts in classroom practices in Sweden. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020080>
- Fryer, N. (2015). The ‘third thing’: Rancière, process drama and experimental performance. *Research in Drama Education*, 20(3), 331–336. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059258>
- Gallagher, K., & Rodricks, D. J. (2017). Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114–128. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>
- García-Barrientos, J.-L. (2013). ¿Teatro épico hoy? Paradojas radicales y tres dramas en español. *Taller de Letras*, 53, 51–65.
- García-Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. (p. 215). México D.F: Grijalbo.
- García Gómez, T., & De Vicente Hernando, C. (2020). The forum-theatre as a didactic tool for the educational change. *Educacion XX1*, 23(1), 437–458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- Geertz, C. (1986). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Gedisa.
- Giroux, H. (2006). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *Critical Pedagogy Reader* (pp. 27–56).
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2010). *The Achievements of Disability Art: A Study of Inclusive Theatre, Inclusive Research, and Extraordinary Actors* *The Achievements of Disability Art: A Study of Inclusive Theatre, Inclusive Research*, 9092. <https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518909>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). SAGE Publications.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Infantino, J. (2020). Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 9, 12–28.
- Jovičević, A. (2014). More than activism, less than art: The heritage of Bertolt Brecht and Theodor Adorno in contemporary theatre. *Forum Modernes Theater*, 29(1–2), 37–46. <https://doi.org/10.1353/fmt.2014.0004>
- Kohan, M. (2013). Sobre la Posautonomía. *Revista Landa*, 1(2), 309–319.
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising ‘participatory creativity’ in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- Lehmann, H.-T. (2002). *Le Théâtre postdramatique*. L’Arche.
- Linds, W., & Vettraino, E. (2012). *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice* (Vol. 66). Sense Publishers.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895.
- Massó-Guijarro, B. (2018). Drama as a social and educational tool in a challenging context: Analysis of an experience. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 25(4), 17–31. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/V25I04/17-31>

- Massó-Guijarro, B., & Montes-Rodríguez, R. (2020). Educational and Social Uses of Music and Video Creation for a Group of Young Offenders. *The International Journal of Interdisciplinary Culture Studies*, 16(1), 1–14. <http://doi.org/10.18848/2327-008X/CGP/v13i04/1-11>
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis. *Educational Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>
- McKenna, J. (2014). Creating community theatre for social change. *Studies in Theatre and Performance*, 34, 84–89. <https://doi.org/10.1080/14682761.2013.875721>
- McLaren, P. (2019). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- McQuaid, K., & Plastow, J. (2017). Ethnography, Applied Theatre and Stiwanism: Creative Methods in Search of Praxis Amongst Men and Women in Jinja, Uganda. *Journal of International Development*, 29(7), 961–980. <https://doi.org/10.1002/jid.3293>
- Méndez- Martínez, E., & Fernandez-Rio, J. (2020). Effects of a Theatrical Improvisation programme on students' motor creativity. *Https://Doi.Org/10.1080/13569783.2020.1847064*, 26(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064>
- Merriam, S. B. (2007). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (Jossey-Bass (ed.)). Jossey-Bass.
- Mesias-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, XXVI(57), 19–28.
- Miller, T. (2017). Telling the difficult things: Creating spaces for disclosure, rapport and 'collusion' in qualitative interviews. *Women's Studies International Forum*, 61, 81–86. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.07.005>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Motos, Tomás, & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Editorial Octaedro.
- Motos, Tomas, & Navarro-Amorós, A. (2011). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4, 619–635.
- Motos, Tomás, Navarro, A., Ferrandis, D., & Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque Editora.
- Nations, U. (2020). World Social Report 2020. Inequality in a rapidly changing world. In *World Social Report 2020*. <https://doi.org/10.18356/7f5d0efc-en>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Macmillan International Higher Education..
- Nuri, E., & Topdal, E. B. (2014). Using Drama in School Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 566–570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.099>
- Oliva, C. (2006). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra Ediciones.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Universidad de Málaga.
- Palkki, J. (2020). “My voice speaks for itself”: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, 38(1), 126–146. <https://doi.org/10.1177/0255761419890946>
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). Theories and History of Applied Theatre social. In *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice* (pp. 7–31). Chicago. Intellect Books.
- Prentki, T. (2011). Theatre for Development Theatre as Development. *Nj-Drama Australia Journal*, 35(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649540>

- Preston, S. (2011). Back on whose track? Reframing ideologies of inclusion and misrecognition in a participatory theatre project with young people in London. *Research in Drama Education*, 16(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.572370>
- Proaño-Gómez, L. (2013). *Teatro Comunitario. Miradas desde la filosofía y la política*. Editorial Biblos.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Octaedro Editores.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2012). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Herder Editorial.
- Remedi, G. (2015). *El teatro fuera de los teatros. Reflexiones críticas desde el archipiélago teatral*. Universidad de la República
- Reyes-Martínez, J., Takeuchi, D., Martínez-Martínez, O. A., & Lombe, M. (2020). The Role of Cultural Participation on Subjective Well-Being in Mexico. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09811-8>
- Rokka, S., Kouli, O., Bebetos, E., Goulimaris, D., & Mavridis, G. (2019). Effect of dance aerobic programs on intrinsic motivation and perceived task climate in secondary school students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 641–654. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12141a>
- Saeed, H. (2015). Empowering Unheard Voices through ‘Theatre of the Oppressed’: Reflections on the Legislative Theatre Project for Women in Afghanistan-Notes from the Field. *JOURNAL OF HUMAN RIGHTS PRACTICE*, 7(2), 299–326. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huu028>
- Sales-Oliveira, C., Monteiro, A. A., & Pinto-Ferreira, S. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 77–92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS352>

- Sancho Gil, J. M., Hernández Hernández, F., Montero Mesa, L., de Pablos Pons, J., Rivas Flores, J. I., & Ocaña Fernández, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Ediciones Octaedro.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia (Vol. 1)*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Seda, O., & Chivandikwa, N. (2014). Power dynamics in applied theatre: interrogating the power of the university-based TFD facilitator - the UZ theatre and CARE Zimbabwe's Zvishavane/Mberengwa NICA project and SSFP as case study. *Research in Drama Education*, 19(2), 143–158. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.895617>
- Sedano-Solís, A. S. (2015). Teatro y educación: aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Aprendizaje En La Educación Superior*, 1–18.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 23, 104–113. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Silva, J. E., & Menezes, I. (2016). Art education for citizenship: Augusto Boal's Theater of the oppressed as a method for democratic empowerment. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40–49. <https://doi.org/10.2390/jsse-v15-i4-1507>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Tellas, V. (2017). *Biodrama. Proyecto archivos: seis documentales escénicos de Vivi Tellas*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., & Fields, D. L. (2019). The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education*, 24(2), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
- Thompson, J. (2009). *Performance affects : applied theatre and the end of effect*. Palgrave Macmillan.
- Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. In *Ethics and the Arts* (pp. 125–135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12
- Thompson, J. (2015). Towards an aesthetics of care. *Research in Drama Education*, 20(4), 430–441. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1068109>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89–108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41012305005>
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Vidal-Fernández, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Editorial Cáritas Española.
- Vieites-García, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11–30. [file:///C:/Users/Lorena Navarro/Downloads/232671-821011-1-PB.pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Downloads/232671-821011-1-PB.pdf)
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI.
- Zazzali, P. (2013). The role of theatre in society: A comparative analysis of the socio-cultural theories of Brecht, Benjamin, and Adorno. *European Legacy*, 18(6), 685–697. <https://doi.org/10.1080/10848770.2013.774989>

Anexos



ANEXOS

Anexo 1: Indicios de calidad de las publicaciones

Los resultados de investigación de esta tesis han dado lugar a ocho artículos de investigación. Seis de ellos ya se encuentran publicados, uno está en proceso de revisión y el otro aún está pendiente de envío. Todos los artículos publicados hasta la fecha están difundidos en revistas indexadas de alto prestigio, tal como a continuación se referencia. Por ende, la tesis cumple sobradamente los requisitos establecidos en el programa de Ciencias de la Educación B22.56.1 (RD.99/2011) de la Universidad de Granada, que establece en tres el mínimo de publicaciones que deben recogerse en una tesis defendida por compilación de artículos.

Dialogical Renewal of Education through the Performing Arts: A Transdisciplinary Approach

Artículo publicado en la revista “International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies” (SJR Impact Factor Q2)

International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies • Volume 15, Issue 2, Pages 67 - 80 • 2020

Document type
Article

Source type
Journal

ISSN
23247576

DOI
10.18848/2324-7576/CGP/V15I02/67-80

[View more](#) ▾

Dialogical renewal of education through the performing arts: A transdisciplinary approach

Massó-Guijarro B.^a  , Montes-Rodríguez R.^a, Pérez-García P.^a

 Save all to author list

[Recortar rectangular](#)

^a University of Granada, Spain

1
Citation in Scopus

3
Views count 

[View all metrics](#) >

[Full text options](#) ▾

International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies

Scopus coverage years: from 2013 to 2021

Publisher: Common Ground Research Networks

ISSN: 2324-7576 E-ISSN: 2324-7584

Subject area: [Social Sciences: Cultural Studies](#) [Social Sciences: Sociology and Political Science](#)

Source type: Journal

[View all documents >](#) [Set document alert](#) [Save to source list](#)

| | |
|----------------|-------|
| CiteScore 2020 | 0.1 |
| SJR 2020 | 0.111 |
| SNIP 2020 | 0.037 |

Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis

Artículo publicado en la revista “Educational Research” (JCR Impact Factor Q2; SJR Impact Factor Q1)

Educational Research • Volume 63, Issue 3, Pages 337 - 356 • 2021

Document type

Review

Source type

Journal

ISSN

00131881

DOI

10.1080/00131881.2021.1945476

[View more](#)

Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis

[Massó-Guijarro B.^a](#), [Pérez-García P.^a](#), [Cruz-González C.^a](#)

[Save all to author list](#)

^a Didactic and School Management, Faculty of Education Sciences, University of Granada, Granada, Spain

3 Citations in Scopus

[View all metrics >](#)

[Full text options](#)

Educational Research

Scopus coverage years: from 1958 to 2021

Publisher: Taylor & Francis

ISSN: 0013-1881 E-ISSN: 1469-5847

Subject area: [Social Sciences: Education](#)

Source type: Journal

[View all documents >](#) [Set document alert](#) [Save to source list](#) [Source Homepage](#)

| | |
|----------------|-------|
| CiteScore 2020 | 2.9 |
| SJR 2020 | 0.904 |
| SNIP 2020 | 1.545 |

Learning Ecologies in Applied Theatre: Analysis of an Experience

Artículo publicado en la revista “International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies” (SJR Impact Factor Q2)

International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies • Volume 16, Issue 1, Pages 23 - 39 • 2020

Document type
Article

Source type
Journal

ISSN
23247576

DOI
10.18848/2324-7576/CGP/V16I01/23-39

[View more](#) ▾

Learning ecologies in applied theatre: Analysis of an experience

Massó-Guijarro B.^a [✉](#), Montes-Rodríguez R.^a,

Muñoz-Bellerín M.^b, Pérez-García P.^a [Research Heterogeneity](#)

[Save all to author list](#)

^a University of Granada, Spain

^b University Pablo Olavide, Seville, Spain

2
Citations in Scopus

3
Views count [?](#)

[View all metrics](#) >

International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies

Scopus coverage years: from 2013 to 2021

Publisher: Common Ground Research Networks

ISSN: 2324-7576 E-ISSN: 2324-7584

Subject area: [Social Sciences: Cultural Studies](#) [Social Sciences: Sociology and Political Science](#)

Source type: Journal

[View all documents](#) >

[Set document alert](#)

[Save to source list](#)

CiteScore 2020
0.1 [?](#)

SJR 2020
0.111 [?](#)

SNIP 2020
0.037 [?](#)

'Theatre has made me look people in the eye': achievements and challenges of applied theatre in social work

Artículo publicado en la revista "European Journal of Social Work" (JCR Impact Factor Q2; SJR Impact Factor Q1)

European Journal of Social Work • 2021

Document type
Article

Source type
Journal

ISSN
13691457

DOI
10.1080/13691457.2021.1997931

[View more](#) ▾

'Theatre has made me look people in the eye': achievements and challenges of applied theatre in social work

['El teatro ha logrado que mire a la gente a la cara': logros y desafíos del teatro aplicado al trabajo social]

Massó-Guijarro B.^a [✉](#), Pérez-García P.^a

[Save all to author list](#)

^a Department of Didactics and School Organization, Faculty of Education, University of Granada, Granada, Spain

1
Citation in Scopus

[View all metrics](#) >

European Journal of Social Work

Scopus coverage years: from 2008 to 2021

Publisher: Taylor & Francis

ISSN: 1369-1457

Subject area: [Social Sciences: Sociology and Political Science](#) [Social Sciences: Social Sciences \(miscellaneous\)](#)

Source type: Journal

[View all documents](#) >

[Set document alert](#)

[Save to source list](#) [Source Homepage](#)

CiteScore 2020
2.2

SJR 2020
0.724

SNIP 2020
1.146

Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience

Artículo publicado en la revista “Teaching in Higher Education” (JCR Impact Factor Q2; SJR Impact Factor Q1)

Teaching in Higher Education • 2021

Document type
Article

Source type
Journal

ISSN
13562517

DOI
10.1080/13562517.2021.2015750

[View more](#) ▾

Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience

[Massó-Guijarro B.^a](#), [Montes-Rodríguez R.^b](#)  ,

[Pérez-García M.-P.^a](#)

 [Save all to author list](#)

^a Department of Didactics and School Organisation, University of Granada, Granada, Spain

^b Department of Didactics of the Musical Expression, University of Granada, Granada, Spain

[Full text options](#) ▾

Teaching in Higher Education

Scopus coverage years: from 2005 to 2021

Publisher: Taylor & Francis

ISSN: 1356-2517 E-ISSN: 1470-1294

Subject area: [Social Sciences: Education](#)

Source type: Journal

[View all documents](#) > [Set document alert](#)  [Save to source list](#) [Source Homepage](#)

| | | |
|----------------|-------|---|
| CiteScore 2020 | 4.1 |  |
| SJR 2020 | 1.056 |  |
| SNIP 2020 | 1.877 |  |

Camino de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar

Artículo en revisión en la revista “ArtsEduca” (Impact Factor Q3)

Artseduca

[Open Access](#) 

Scopus coverage years: from 2019 to 2021




Publisher: Universidad Jaume I de Castellon

E-ISSN: 2254-0709

Subject area: [Arts and Humanities: General Arts and Humanities](#) [Social Sciences: Education](#)

Source type: Journal

[View all documents](#) > [Set document alert](#)  [Save to source list](#) [Source Homepage](#)

| | | |
|----------------|-------|---|
| CiteScore 2020 | 0.1 |  |
| SJR 2020 | 0.177 |  |
| SNIP 2020 | 0.021 |  |

Bringing absence to the fore: conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain

Artículo publicado en la revista “Applied Theatre Research” (SJR Impact Factor Q1)

Applied Theatre Research • Volume 9, Issue 2, Pages 133 - 153 • November 2021

Document type

Article

Source type

Journal

ISSN

20493010

DOI

10.1386/atr_00053_1

[View more](#) ▾

Bringing absence to the fore: Conversations around two experiences of applied theatre with homeless people in Spain

[Massó-Guijarro B.^a](#) [✉](#), [Muñoz-Bellerín M.^b](#), [Pérez-García P.^a](#)

[Save all to author list](#)

^a University of Granada, Spain

^b Pablo Olavide University, Spain

1

Citation in Scopus

[View all metrics](#) >

Applied Theatre Research

Scopus coverage years: from 2017 to 2021

Publisher: Intellect Publishers

ISSN: 2049-3010 E-ISSN: 2049-3029

Subject area: [Arts and Humanities: Literature and Literary Theory](#) [Arts and Humanities: Visual Arts and Performing Arts](#)

[Social Sciences: Cultural Studies](#)

Source type: Journal

[View all documents](#) >

[Set document alert](#)

[Save to source list](#) [Source Homepage](#)

CiteScore 2020

0.7



SJR 2020

0.210



SNIP 2020

0.629



Anexo 2: Guion de entrevista para participantes del taller (Ronda I)

| TEMA | SUBTEMA | PREGUNTAS |
|--|--|--|
| Factores biográficos/micro-historias de vida | <i>Datos identificativos</i> | Nombre, edad, lugar de nacimiento, ocupación |
| | <i>Infancia, Adolescencia</i> | Recuerdos lejanos; relación con padres, hermanos y con otros familiares; actividades comunes y gustos; amigos más cercanos; parejas; experiencias con alcohol, tabaco u otras drogas; relación con padres, con hermanos; experiencias deportivas o recreativas, artísticas o culturales; experiencias hacia el final de la escuela o en el colegio, o en el trabajo, relación con maestros o profesores; relación con alguna otra figura adulta significativa |
| | <i>Juventud y adultez</i> | Estudios, desarrollo laboral, parejas, lugares donde ha vivido, hijos, vivienda, vida de comunidad, retos enfrentados, oportunidades, ilusiones y esperanzas, objetivo, metas. |
| | <i>Situación actual y relaciones con CjC</i> | ¿Desde cuándo conoces Calor y Café? ¿Cómo iniciaste tu contacto con la asociación? |
| Percepciones sobre otros talleres | <i>Ensayos previos</i> | ¿Asistes a algún otro taller de la asociación? ¿Cuál es el taller que más te gusta y por qué? ¿Y el que menos? ¿Cómo son tus relaciones con los profesores/as que los imparten? |
| Testimonio sobre el curso de “Escena Inclusiva” | <i>Muestra de calle</i> | De la experiencia que tuvimos juntos de danza el mes de julio de 2018, ¿qué es lo que más recuerdas, lo que más te gustó, lo que recuerdas con más cariño? ¿Recuerdas los ensayos previos? ¿Te acuerdas de algún ejercicio que te gustase especialmente? ¿Cuál de las dos coreografías de gustaba más bailar? ¿Qué es lo que te animó a participar en esa ocasión de la actividad? ¿Te llevabas bien con todos los participantes? ¿Qué es lo que más te gustó de los ensayos? ¿Y lo que menos? ¿Recuerdas algún participante del taller en especial? |
| | <i>Muestra final en el teatro Alhambra</i> | ¿Cómo te sentiste en la actuación de calle? ¿Recuerdas quién vino a ver la actuación? ¿Te vino a ver alguien conocido? ¿Cuál fue el momento que más disfrutaste? ¿Y el que menos? |
| | <i>Comienzo de la actividad</i> | ¿Cuál de las dos actuaciones te gustó más? ¿Cómo te sentiste cuando actuaste en el Teatro Alhambra, con el teatro lleno? ¿Qué es lo que más te gustó de la experiencia de ese día? ¿Y lo que menos? ¿Te dio vergüenza actuar frente al público? Si no |

**Preguntas exclusivas para Abi, Luz y Matías, que participaron en el taller*

| | | |
|--|---|--|
| | | hubiéramos hecho la muestra, ¿te habría importado? ¿Qué es lo que más te gustó, hacer la muestra o el proceso en sí de ensayos, compartir con la gente, tomar una cerveza en el campo del príncipe? |
| Testimonio sobre las sesiones formativas en FDC | <i>Motivaciones para participar</i> | ¿Cómo te sentiste el primer día? ¿Qué te impulsa a participar en el proyecto? ¿Qué supone para ti venir a teatro? ¿Vienes con ilusión, todas las semanas? ¿Te da pereza venir a veces? ¿Cómo te enteraste del taller? Si no estuvieras participando en el taller, ¿qué estarías haciendo con este tiempo libre? |
| | <i>Espacios y tiempos</i> | ¿Te parece adecuado el espacio donde trabajamos? ¿Cómo crees que puede interferir en el desarrollo de las sesiones? ¿Qué te parece la gestión del tiempo en las sesiones semanales que tenemos? ¿Piensas que lo aprovechamos correctamente? ¿Crees que es suficiente o demasiado? ¿Dedicarías más tiempo a alguna de las tareas (práctica, teoría, charla libre)? |
| | <i>Dinámicas relacionales</i> | ¿Conocías de antes a X? ¿El taller te está sirviendo para conocerlo más, para establecer una relación de más afectividad con esta persona? ¿Habéis quedado fuera del horario del taller? ¿Consideras tu amiga a X persona? ¿Ha habido algún momento en el taller donde te hayas sentido incómoda con alguna persona? En caso afirmativo, ¿cómo has gestionado este momento? |
| | <i>Participación y cohesión de grupo</i> | ¿Echas en falta que se os pregunte más sobre qué queréis hacer?, ¿Te parece conveniente si se establece una reunión final en todas las sesiones donde se valore la sesión y se recojan vuestras opiniones de modo más estructurado y sistemático? ¿Piensas que se está consiguiendo la participación de todas y todos? ¿Qué crees que podría mejorar el taller para que se implicasen más las personas que se encuentran “fuera” y son más inconstantes? ¿Te gustaría que se apuntase más gente, que involucrase a más personas de la asociación Calor y Café? ¿Piensas que la diversidad es un factor que enriquece al grupo? |
| | <i>Contenidos que se comparten relacionados con el teatro y la dramatización, auto percepción del aprendizaje</i> | ¿Cómo te sientes en el ejercicio de las caminadas? ¿Y en de la “la hoguera”? ¿Piensas que has mejorado tu nivel de escucha y atención al grupo? Te sientes más desinhibida a la hora de participar en los ejercicios que al principio? ¿Recuerdas algún ejercicio y/o sesión se particularmente significativo? ¿Cuál es el ejercicio que más te gusta? ¿Y el que menos? |
| | | ¿Sientes vergüenza aún cuando miras a los demás? |

| | |
|--|--|
| <i>Aprendizaje personal, auto-conocimiento</i> | ¿Por qué crees que te ocurre esto? ¿Está sirviendo el taller para que conozcas algo de ti mismo que ignorabas? |
| | ¿Tienes más consciencia de tu cuerpo? |
| <i>Conocimiento del propio cuerpo</i> | En tu rutina diaria, ¿recuerdas alguna de las consignas o recomendaciones que comentamos durante las clases? |
| <i>Habilidades de expresión y comunicación</i> | ¿Dirías que a raíz del taller puedes expresar mejor tus sentimientos? |
| <i>Evolución en el tiempo</i> | ¿Cómo te sentiste el primer día que participaste en el taller y cómo te sientes ahora? ¿Qué evoluciones puedes detectar en ti misma? |
| <i>Percepciones sobre la investigación</i> | ¿Te gusta participar en una investigación? ¿Te parece molesto ser grabada? ¿Cambia en algo cuando te sientes grabada tu percepción sobre el taller, sobre ti misma, sobre el trabajo que desarrollamos en las clases? ¿Crees el diálogo entre la investigación y la universidad con el taller puede influir de forma positiva? |
| <i>Expectativas de futuro</i> | ¿Qué esperas de Fuera de la Campana? |

Anexo 3: Guion de entrevista para participantes del taller (Ronda II)

| TEMA | PREGUNTAS |
|--|---|
| Curso de Creación Colectiva Teatral | <p>¿Habías participado en alguna experiencia similar? ¿Qué es lo que más te gustó del curso de CCT? ¿Qué momento disfrutaste más, en qué momento te sentiste más pleno? ¿Y lo que menos? ¿Hubo algún momento que te aburriese? ¿Cuál de los dos días te gustó más? ¿Qué te gustaba más, los momentos de hablar o de exploración física, de improvisaciones?</p> |
| <i>*Preguntas exclusivas para Luz, Ángel, Sara y Sebas que participaron en el taller</i> | <p>¿Piensas que estuvo bien el tiempo que dedicamos o hubieras estado más?</p> <p>¿Qué piensas sobre la metodología? ¿Te pareció interesante?</p> <p>¿Se dijo o compartió algo en el curso que hayas podido aplicar a tu vida? ¿Algo de lo que después te hayas acordado?</p> <p>¿Qué temática decidiste abordar en el trabajo previo? ¿Te sirvió este ejercicio de reflexión?</p> <p>¿Encontraste conexiones entre el trabajo que venimos haciendo en el taller y en el curso de CCT? ¿Te parece que el trabajo del curso sirvió de algo, que pudo aprovecharse después en el trabajo que seguimos haciendo?</p> <p>¿Cómo te sentiste haciendo la muestra final, las performance, delante del público? ¿Observaste algo nuevo o sorprendente en aquellas personas que ya conocías?</p> |
| Espacio en la universidad como lugar de significación | <p>¿Te ha parecido acertada la decisión de venir a la universidad a ensayar? ¿Cómo has vivido el hecho de estar en la universidad?</p> |
| Tiempo | <p>¿Cómo has vivido el hecho de intensificar las horas de ensayo? ¿Te ha parecido pesado tener que venir más tiempo de lo habitual?</p> |
| Dinámicas relacionales y conflictos durante el proceso | <p>¿Te gustaría que se apuntase más gente al proyecto?</p> <p>¿Cómo consideras que se ha gestionado la inclusión de nuevas personas en el grupo?</p> <p>¿Se te ocurre alguna idea para haber evitado los conflictos surgidos, algún modo de gestionar las diferencias de la gente en el grupo?</p> |
| Constitución asociación | <p>¿Por qué Fuera de la Campana? ¿Qué rol te gustaría ocupar dentro de la asociación? ¿Estás dispuesto a liderar las gestiones administrativas que sean necesarias?</p> |

| | | |
|---|------------|---|
| Aprendizaje personal, auto-conocimiento | | ¿Está sirviendo esta experiencia para que te plantees cosas nuevas sobre ti, sobre la vida? |
| Conocimiento propio cuerpo | del | ¿Tienes más conciencia de tu cuerpo? En tu rutina diaria, ¿has incorporado algún ejercicio de los que venimos realizando en clase? ¿Hay algo que te haya sorprendido en relación al cuerpo? ¿Alguna clase que recuerdes donde se explicase o realizase algún ejercicio en particular que recuerdes? |
| Procesos aprendizaje | de | ¿Qué es lo que más te ha costado incorporar de las clases, algún ejercicio que se “te atragantase”? ¿Cómo has trabajado los textos para la muestra? ¿Has desarrollado algún truco para memorizar? ¿Cómo has vivido desde dentro los ejercicios de voz? ¿Cómo te sentiste el primer día que participaste en el taller y cómo te sientes ahora? ¿Qué evoluciones puedes detectar en ti mismo? |
| Proceso de montaje y ensayos finales | | ¿Qué te pareció el proceso de montaje de la obra? ¿La campana de Úglicth te pareció una historia sugerente para el grupo? ¿Cuál es tu opinión sobre la sesión que destinamos a sacar significados sobre la historia? ¿Te gustó la dramaturgia que montamos: la voz en off, etc? ¿Te gusta este tipo de lenguaje estético y escénico más contemporáneo? ¿Dirías que te identifica, te sientes cómodo con él, o te gustaría que nos acercásemos a un lenguaje más clásico y “normal”? ¿Piensas que deberíamos haber ensayado más? |
| Muestra final | | ¿Cómo te viste a ti mismo en un plano artístico en la muestra final? ¿Viviste con nerviosismo la llegada del público? ¿Qué es lo que más te gustó del coloquio? ¿Y lo que menos? ¿Te parece que esto engancha? ¿Te hubiera gustado hacer dos pases? |
| Percepciones sobre la investigación y relaciones | y | ¿Crees el diálogo entre la investigación y la universidad con el taller puede ser positivo para que el proyecto crezca? ¿Qué sientes cuando piensas que esto forma parte de una investigación? |
| Expectativas futuro | de | ¿Qué te gustaría que pasara en septiembre? ¿Te ilusiona pensar en el futuro? ¿Qué es lo que te mantiene enganchado al proyecto? ¿Qué significa para ti, el nombre “Fuera de la campana”? |

Anexo 4: Guion de entrevista a Antonio Fernández

Preguntas centradas en la persona

Datos identificativos: Nombre, edad, lugar de nacimiento, profesión

Formación previa: Percepciones sobre el bagaje formativo previo

¿Qué aprendizajes fueron más significativos para ti durante tus años en Bellas Artes y/o Educación Social?

¿Qué diferencias encuentras entre ambas carreras, qué tipo de aprendizajes adquiriste en cada una de ellas?

¿A cuál de las dos consideras que le has sacado más “rentabilidad” en términos prácticos?

¿Recuerdas algún curso al que asistieras como alumno que te gustase especialmente, donde aprendieses cosas nuevas que luego hayas podido aplicar?

¿Recuerdas algún profesor o metodología que te marcara especialmente?

Cuestiones relacionadas con percepciones en el eje arte/inclusión social

¿De dónde nace tu interés por el arte? ¿Qué es el arte para ti? ¿Es para ti el arte un fin en sí mismo o un instrumento para alcanzar un fin político, transformador?

¿Alguna vez te habías imaginado a ti mismo trabajando en un proyecto artístico con personas “vulnerables”?

¿De dónde surge tu interés por lo social? ¿Cuál de las dos motivaciones (teatro, ámbito social) apareció antes?

Perspectivas sobre el taller

¿Por qué te animaste a participar en el taller? ¿Qué circunstancias piensas que influyeron para que participases?

En la sesión de “El Refugio de las Palabras”, a la que fuimos invitados por Juan Mata, ¿qué es lo que más recuerdas de la misma?

En el contexto del taller, ¿recuerdas algún momento de sorpresa, algo que derribase algún esquema del que partieses previamente?

¿Cómo te sentiste en la primera sesión? ¿Cuál es la sesión donde mejor lo pasaste? ¿Cuál recuerdas con más cariño? ¿Y la que menos te gustase? ¿Sufriste en algún momento? ¿Por qué? Cuéntame el momento de mayor fricción que recuerdes.

En general, ¿cuáles han sido los momentos que recuerdas con más cariño sobre tu experiencia en el mismo?

¿Cuáles han sido tus principales desafíos como educador social y/o docente artístico en el contexto del taller?

¿Cómo consideras que se han gestionado los aspectos relativos al liderazgo?

¿Te parecían interesantes o ajustados los ejercicios de formación actoral que se proponían?

¿Puedes contarme qué tal te sentiste en la sesión que mediaste solo?

¿Aprendiste algo de teatro en el taller?

¿Qué te parece la idea de constituirnos como asociación?

Relaciones sociales

¿Piensas que el hecho de ser tú hombre y yo mujer influyó en algún modo en nuestro respectivo rol docente, esto es, en el modo en que los y las participantes nos veían y/o trataban a nosotros? ¿Recuerdas ejemplos concretos?

Respecto a las relaciones entre tú y los participantes, ¿recuerdas algún momento particularmente importante, donde se produjera alguna tensión o al revés, momento de especial conexión?

¿Cuáles son tus percepciones sobre las relaciones entre los participantes? ¿Y entre los participantes y yo?

Relación con investigación, impacto de la investigación

¿Influía en algún modo, en positivo o negativo, saberte parte de un proceso de investigación? ¿Cómo te influía el hecho de saberte grabado? ¿Y de ser interrogado?

¿Piensas que las sesiones de evaluación que manteníamos entre nosotros antes y después de cada encuentro resultaban productivas en términos de reajuste del taller? ¿Enriquecían en algún sentido tu vivencia o reflexión crítica sobre el mismo?

Transformaciones centradas en la persona del docente

¿Se ha transformado tu idea del teatro o de las artes en general a través del trabajo con colectivos vulnerables?

¿Qué has aprendido en el taller, en sentido amplio?

¿Y sobre ti mismo como docente, tu autopercepción como docente?

¿Has aprendido algo que puedas estar aplicando hoy en día en trabajo actual?

En lo tocante a los estereotipos sobre determinados colectivos, tradicionalmente estigmatizados, ¿consideras que se ha transformado tu visión sobre ellos a través del trabajo?

¿Ha transformado el proyecto en el que trabajas la manera en que te miras a ti misma y/o al mundo?

Percepciones sobre transformaciones operadas en los participantes

Durante el tiempo que pudiste participar en el taller, ¿dirías que la participación en un taller como el de teatro está contribuyendo a la emergencia de las cualidades positivas de los usuarios y usuarias?

¿Qué tipo de capacidades han sacada la luz durante las sesiones que has mediado y que no esperabas?

Sinceramente, ¿te gustaría poder volver a participar en este proyecto u otro similar?

Anexo 5: Guion de entrevista a Miguel Ángel

Preguntas centradas en la persona

Datos identificativos: Nombre, edad, lugar de nacimiento, profesión

Formación previa: Percepciones sobre sus estudios

¿Qué aprendizajes fueron más significativos para ti durante tus años en Arte Dramático y/o Educación Social?

¿Qué diferencias encuentras entre ambas carreras, qué tipo de aprendizajes adquiriste en cada una de ellas?

¿A cuál de las dos consideras que le has sacado más “rentabilidad” en términos prácticos?

¿Recuerdas algún profesor o metodología que te marcara especialmente?

Cuestiones relacionadas con sus visiones sobre el eje arte/inclusión social

¿De dónde nace tu interés por el arte? ¿Qué es el arte para ti? ¿Es para ti el arte un fin en sí mismo, un instrumento para conseguir otros fines, una mezcla de ambos...?

¿Alguna vez te habías imaginado a ti mismo trabajando en un proyecto artístico con personas “vulnerables”?

¿De dónde surge tu interés por lo social? ¿Cuál de las dos motivaciones (teatro, ámbito social) apareció antes?

Perspectivas sobre el taller

¿Por qué te animaste a participar en el taller? ¿Qué circunstancias piensas que influyeron para que participases?

En el contexto del taller, ¿recuerdas algún momento de sorpresa, algo que derribase algún esquema del que partieses previamente? ¿Qué es lo que más te sorprendió, te movilizó?

¿Cómo te sentiste en la primera sesión?

¿Cuál es la sesión donde mejor lo pasaste? ¿Cuál recuerdas con más cariño? ¿Y la que menos te gustase? ¿Sufriste en algún momento? ¿Por qué? Cuéntame el momento de mayor fricción que recuerdes.

¿Cuáles han sido tus principales desafíos como trabajador social y/o docente de teatro o en el contexto del taller?

¿Cómo consideras que se han gestionado los aspectos relativos al liderazgo?

¿Te parecían interesantes o ajustados los ejercicios de formación actoral que se proponían?

¿Aprendiste algo de teatro en el taller?

Relaciones sociales

¿Piensas que el hecho de ser tú hombre y yo mujer influyó en algún modo en el nuestro respectivo rol docente, esto es, en el modo en que los y las participantes nos veían y/o trataban a nosotros? ¿Recuerdas ejemplos concretos?

Respecto a las relaciones entre tú y los participantes, ¿recuerdas algún momento particularmente importante, donde se produjera alguna tensión o al revés, momento de especial conexión?

Relación con investigación, impacto de la investigación

¿Influía en algún modo, en positivo o negativo, saberte parte de un proceso de investigación? ¿Te gustaba ser grabado, ser interrogado?

¿Piensas que las sesiones de evaluación que manteníamos entre nosotros antes y después de cada encuentro resultaban productivas en términos de reajuste del taller? ¿Enriquecían en algún sentido tu vivencia o reflexión crítica sobre el mismo?

Transformaciones centradas en la persona del docente

¿Se ha transformado tu idea del teatro a través del trabajo con colectivos vulnerables?

¿Qué has aprendido en el taller, en sentido amplio?

¿Y sobre ti mismo como docente, tu autopercepción como docente?

¿Has aprendido algo que puedas estar aplicando hoy en día en tu trabajo?

En lo tocante a los estereotipos sobre determinados colectivos, tradicionalmente estigmatizados, ¿consideras que se ha transformado tu visión sobre ellos a través del trabajo?

¿Ha transformado el proyecto en el que trabajas la manera en que te miras a ti misma y/o al mundo?

Percepciones sobre transformaciones operadas en los participantes

Durante tu inmersión en el taller, ¿dirías que la participación en un taller como el de teatro está contribuyendo a la emergencia de las cualidades positivas de los usuarios y usuarias?

¿Qué tipo de capacidades han sacada la luz durante las sesiones que has mediado y que no esperabas?

Sinceramente, ¿te gustaría poder volver a participar en este proyecto u otro similar?

Muestra con público

Háblame de tu visión de la muestra, ¿cómo la viviste tú como público?

En cuando a los resultados a nivel actoral, ¿qué viste en ellos?

¿Y en el coloquio? ¿Algo que te llamase particularmente la atención de algún comentario que hiciera alguien del público, o ellos mismos?

Anexo 6: Guion de entrevista a Juan Mata Anaya

¿De dónde viene tu motivación para realizar “El Refugio de las Palabras” en Calor y Café?

¿Qué tipo de vínculos establecer con los participantes del taller?

¿Cómo gestionas los conflictos cotidianos entre los participantes de “El Refugio de las Palabras”? ¿Qué estrategias dialógicas pones en juego?

¿Cómo percibes que los participantes se sienten respecto a la institución “Calor y Café”?

¿Has detectado en el trato con ellos algún tipo de fricción?

¿Qué te pareció el espectáculo “El funeral de la Campana” al que pudiste asistir? ¿Qué opinión te merece el proyecto?

¿Cómo viviste el coloquio con el público? ¿Hubo algún comentario que te llamase la atención por algún motivo o te suscitase alguna reflexión?

Anexo 7: Guion de entrevista a Manuel Muñoz Bellerín

Preguntas centradas en la persona

Datos identificativos: Nombre, edad, lugar de nacimiento, profesión

Antecedentes personales y profesionales

¿Cómo llegaste a trabajar desde la sinergia del teatro y el trabajo social? ¿Hubo algún momento personal o social de tu pasado donde se originase tu interés por el teatro y el trabajo social? ¿Algún acontecimiento relacionado con la actualidad de la época, algún factor autobiográfico?

¿Cuál de las dos motivaciones (teatro, trabajo social) apareció antes? ¿Te gustaría imaginarte trabajando en sólo una de las dos instancias, por ejemplo: dirigiendo una producción escénica con actores profesionales...?

¿Se ha transformado su idea del teatro a través del trabajo con colectivos vulnerables?

¿Y sobre el trabajo social? ¿Y sobre su autopercepción como docente, creador escénico, como trabajador social, como profesor e investigador? ¿Con qué rol se siente más identificado o cómodo? ¿Qué ha ocurrido también con su rol de investigador?

En lo tocante a los estereotipos sobre determinados colectivos, tradicionalmente estigmatizados, como con los que tú trabajas, ¿consideras que se ha transformado tu visión sobre ellos a través del trabajo? ¿Hay algún momento particularmente reseñable que recuerdes al respecto?

Teatro de la Inclusión-Descripción experiencial

Cuéntame, por favor, tu trayectoria como profesional del “teatro social”. Permíteme un breve viaje del pasado al presente de tu trabajo. Si no me equivoco, son más de 10 años los que lleváis trabajando desde el Teatro de la Inclusión, ¿es así? ¿En qué contexto emerge la idea, quién la impulsó, en qué condiciones, qué dificultades y posibilidades se os presentaron en primer lugar...? ¿De dónde viene el nombre “Teatro de la Inclusión”?

Motivaciones “artistas vulnerables” que justifican su presencia y continuidad en la experiencia artística

Y a este respecto, ¿qué observas respecto a la gente con la que trabajas? ¿Es el producto final del teatro lo que les guía, la motivación de hacer algo para cambiar estereotipos en los públicos...? ¿Cuáles son sus motivaciones para participar en una iniciativa teatral? ¿Es difícil mantener el interés? ¿Suelen tener aspiraciones profesionales?

Matizaciones práctico-conceptuales

¿Cómo concibes las diferencias entre la educación artística y la educación a través del arte? ¿Es para ti el teatro un fin en sí mismo o un instrumento para alcanzar un fin político, transformador? ¿Consideras educativa tu labor o, por el contrario, hay una total ausencia de intencionalidad educativa, tanto a nivel implícito como explícito?

¿Y la arteterapia? ¿Consideras que haces arteterapia? ¿Cuál es tu opinión al respecto, esto es, sobre la atribución de finalidades terapéuticas a la actividad artística?

¿Con qué terminología te sientes más reflejado, dada la pluralidad de nomenclatura: teatro aplicado, teatro social, teatro del oprimido...?

Transformaciones en los colectivos producidas por su participación en iniciativas artísticas

¿Detectas transformaciones a nivel individual en tus actores y actrices? En sentido amplio: autoestima, conductas, incluso a nivel material y económico...

¿Contribuye su participación en el teatro a la emergencia de sus cualidades positivas?

¿Contribuye el teatro a su visibilización positiva, hacia fuera?

¿Contribuye la alfabetización expresiva a una mejora de su bienestar, a lo largo del tiempo?

¿Y posibles transformaciones en su entorno: ¿amigos, familia...? Pepe me lo puede contar mañana, que estaba separado de su familia...

Posibilidades, limitaciones, contradicciones y controversias del arte y la inclusión social y las transformaciones que convoca. Exploración de su discurso

En las recientes Jornadas de Artes Escénicas, Educación e Inclusión Social celebradas el pasado mayo en Madrid, se incidía mucho en la necesidad de buscar la excelencia en las creaciones artísticas llevadas a cabo con y por colectivos vulnerables, por considerar que es necesario evitar el paternalismo y las actitudes condescendientes que despojan a estas iniciativas artísticas de su potencial político y transformador. ¿Cómo ves esta cuestión? ¿Estás de acuerdo con esta visión de que el paternalismo desoperativiza a nivel político la creación artística? ¿Cómo se piensa al respecto desde el Teatro de la Inclusión?

Pudiera parecer que el arte transforma a múltiples niveles. Por una parte, estarían todas las transformaciones que se producen durante el proceso de creación artística y de alfabetización expresiva (las clases de teatro), por otra, todas las transformaciones que pueden desencadenarse a nivel social, individual e incluso artístico por la presentación del producto final. Parece ser muy difícil hallar indicios concretos y/o objetivos de la eficacia de este tipo de acciones artísticas. ¿Te preocupan estas cuestiones?

Impacto en públicos

¿Y qué ocurre con los públicos? Si tuvieses una varita mágica, ¿qué te gustaría que pensase o sintiese el público cuando está viendo o cuando sale de ver una obra del Teatro de la Inclusión?

¿Qué tipo de reacciones te has encontrado en el público y cómo te han llegado?

Mundo profesional

¿Y qué hay del mundo profesional, su reacción? ¿Cómo han sido los contactos del Teatro de la Inclusión con el mundo del teatro profesional? ¿Puede relatar si existen sinergias, colaboraciones, o por el contrario se trabaja de forma paralela y sin contacto?

¿Les invitan a teatros, tienen apoyo de los programadores? ¿Impulsan su trayectoria profesional o artística, ponen trabas...?

Pedagogías artísticas/ formación escénica e interpretativa

¿Qué metodologías interpretativas te ayudan o inspiran? ¿Qué grandes corrientes de pedagogía teatral?

¿Haces uso de estas independientemente de los colectivos? ¿Qué diferencias detectas, a nivel de educación artística, entre unos colectivos y otros? ¿Qué suele ayudar o dificultar la labor?

¿Vas a cursos de actualización como profesional del teatro, con qué tipo de formación cuentas?

¿Te ves más como actor o como director?

¿Qué figuras o referencias del mundo del arte te impulsan e inspiran?



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN