

Diseño, desarrollo y evaluación de un Programa basado en las Técnicas del Sistema Teatral para el fomento de la Convivencia Positiva en alumnado de Secundaria del País Vasco

Design, development and evaluation of a Program based on techniques of the Theatre System for the promotion of Positive Coexistence in the Secondary students of the Basque Country

Esther Uria Iriarte

Tesis doctoral dirigida por/thesis directed by:

Dr: Javier Galarreta Lasa

Dr: Luis Lizasoian Hernández

2018, DONOSTIA

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea
Education, Philosophy and Anthropology Faculty

Programa de Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y
Sociedad

Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea Doktorego Programa
Doctoral Programme in Education: School, Language and Society

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Didaktika eta Eskola Antolakunza Saila
Department of Didactics and School Organization



Unibertsitatea
Euskal Herriko
Unibertsitatea
DIDAKTIKA ETA ESKOLA ANTOLAKUNTZA SAILA
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

University of the Basque Country

*Dedico la tesis a una mujer,
ejemplo de lucha, tesón, resistencia,
y que desborda luz y alegría.*

Esa mujer es: Olatz Iriarte.

Mi Madre

Amatxo, hau zuretzat doa.

Agradecimientos/Esker Onak/ Acknowledgments

Es complejo escribir este apartado de agradecimientos. Una tiene la sensación de que se va a dejar a alguien en el tintero, Por lo tanto, pido disculpas de antemano si se me escapa alguna persona.

En primer lugar, quiero agradecer a Javier Galarreta, no solo por ser director de esta tesis, sino por ser también mentor, guía y ejemplo en estos últimos años de mi vida. Su acompañamiento ha sido esencial en este proceso de tránsito y/o de reinención personal que aterriza en una aventura titulada “tesis doctoral”. Su mirada me ha devuelto siempre reconocimiento; fuerza y energía vital que me ha ayudado a visibilizarme a mí misma y adquirir la suficiente confianza para abordar esta “locura”. Gracias, Javi, por guiarme, acompañarme y levantarme en momentos complicados. He aprendido mucho de ti. Sobre todo, a ser mejor persona. Que la vida favorezca que nos podamos seguir encontrando.

A Luis Lizasoain por incorporarse como co-director a esta aventura y tener la paciencia suficiente para enseñarme y acompañarme, sobre todo en la complejidad que entraña el estudio cuantitativo. Gracias, Luis, por compartir tus conocimientos y por tu buen humor.

Agradezco la colaboración de los centros escolares de Gipuzkoa, y sobre todo agradezco la participación de mis queridos y queridas adolescentes. Proceso complejo de altibajos, pero que recuerdo con cariño y que lo guardo ya para siempre en mi mochila de vida.

A todas aquellas personas del Departamento de Didáctica, de Métodos de Investigación, o de Teoría de la Educación, que me han ayudado y apoyado en este proyecto. A Ander Azkarate y Eider Oregui compañero y compañera de batallas doctorales. También a todas las personas que me han acompañado en el laboratorio y me han echado un cable cuando lo he necesitado.

A Monica Prendergast, mi mentora en Canadá. El encuentro con ella supuso un antes y un después en mi vida y en mi investigación. Agradezco que me pusiera delante el reto de escribir los resultados de mi investigación en formato teatral.

Gracias, Monica, por tus palabras respecto a la tesis, por todo lo que me has aportado como investigadora y como persona.

A George Belliveau también, por su informe de valoración respecto a la tesis. Gracias George por ese café y esa charla que mantuvimos en esa maravillosa ciudad de Vancouver.

En Canadá también, a Warwick Dobson por dejarme asistir a sus clases de Teatro Aplicado (TA) a la educación en la Universidad de Victoria. Así como a aquellas personas del ámbito del TA de las cuales he seguido aprendiendo como: Lina de Guevara, Juliana Saxton, Will Weigler, Trudy Pauluth-Penner Cam Culham, Lauren Jerke, Aisling Kennedy, Taiwo Afolaby, Dennis Gupa....

A más personas en Canadá: mis amigas Shannon y Yesman; al loco de Cam; a Lina, Valentina y Celso por esas charlas compartidas. a Jasmindra; a Tilly y Ying-Jeng por cuidarme; a Zoey por aconsejarme ir a Banff.

A *KA Kultura Alternatiboa*, por el apoyo en cuanto a recursos materiales y humanos. Gracias a las personas que, desde la plataforma, han apoyado y han colaborado activamente en este proyecto: Mattin, Karmen, Maiara, Paola, Jokin, y mi querida Rakel (cuánto te echo de menos). Gracias miles, de verdad.

A todas aquellas personas del mundo de la investigación que me han echado un cable. A Alicia Gómez, que con ella pude dar título a lo que todavía era el proyecto de tesis. A Maite Garaigordobil, Daniel Losada, Juani Mesa, Manuel segura Morales, Robert Roche, Darío Páez, Silvia Da Costa, Fernando Hernández Hernández, Estibaliz Aberasturi...

A mi familia. Gracias Marian, hermanita, por darme ese empujón para que volviera a la Universidad. A Joxemai, por ser ejemplo y nexo de unión para acercarme al que iba a ser mi mentor. A Juanma, por los continuados ánimos y sabios consejos. A Sihara, por estar ahí cerca escuchándome, ayudarme en asuntos de la tesis como, por ejemplo, enseñarme a arrancar con el programa NVIVO. A Olatz por nuestros paseos cómplices (espero ahora tener más tiempo para ejercer de tía-abuela con Ur), a Aitor por ayudarme con las necesidades tecnológicas. A Iñaki, Rosa, Ainhoa, Aitor “txiki”, porque estáis ahí en mi vida. A Miguel Nuño Esqueda por todos sus mensajes de cariño y ánimo. Especialmente, a mi madre, porque se

ha preocupado constantemente de que coma bien, y de darme “tupperwares” mientras decía: “¡qué orgullosa me siento de todos mis hijos!”.

Agradezco, cómo no, a todos mis amigos y amigas de Rentería, que en estos tiempos me han visto poco, pero que siempre han estado atentos y atentas a la hora de desconectar. Gracias a mi querida amiga del alma Edurne, como una hermana para mí. A Gorka, Criso, Rosi, Javi, Inma, Bea, Joserra, Labo, Yolanda, Garbi, Fernan, Olga, Alfredo y a Carol., Josean... ¡Qué bien poder contar con vuestra compañía!

A mi quinta de psicopedagogía de 2012 que fue una promoción especial, un grupo estupendo sin el cual hoy yo no estaría aquí. A la pandilla de “Las Magníficas” que surgió de esta quinta: Rosa y Candy y sus “consortes”, y amigos también, Rufi y Asier ¡Qué buenos ratos pasamos y pasaremos!

A mis chicas de la pandilla “Las Supervivientes”. A Yoli, Sandra, Eider y el Gordi. Por toda la complicidad, risas y vida.

A más personas...Mentxu, Mendi, Telmo ¡Qué grandes sois y cuánto aprendo!

A aquellas personas del ámbito de lo que ha sido mi profesión durante años: las Artes Escénicas. A Ane, amiga y compañera de promoción de la legendaria Escuela de Arte Dramático en Donosti: “Antzerti”. Hemos crecido juntas. Elisa, mi querida “Mariflor”, compañera de escena, penas y alegrías. A todas aquellas personas con las que he compartido profesión y vida en el escenario y fuera de él. Y un especial recuerdo *in memoriam* a Koldo Losada: buen compañero y buena persona.

A aquellas personas que han estado incondicionalmente en los momentos más críticos de la tesis. A Enrique Pérez Urresti, siempre al auxilio. A mi “primico” Óscar, que le debo unas cuantas tortillas de patata. A Peter Roberts por los cafés con leche que nos quedan por compartir. A Emilio Méndez, tan lejos pero tan cerca; por todo lo que nos queda por andar.

A todas las personas y organizaciones relacionadas con el movimiento del Teatro para la Transformación Social: Maria Alonso (colaboradora en el proyecto piloto), Patricia Trujillo, Andrea Calsamiglia, Fer gallego, Laura Presa, Stephanie Mouton, Iván Alvarado, Héctor Aristizabal, Alessia Cantoni, Oihan y Blanka, Eider Sainz, Birgit

Por último, quiero dejar un sitio especial a una persona importante. Por aguantarme, por tener paciencia, por ayudarme en lo que hiciera falta...por tener siempre una broma en la boca, porque ha hecho que el camino fuera más fácil, a pesar de los obstáculos que nos hemos ido encontrando...por su abrazo...A Edu: mi compañero de vida. Gracias “niño de los ojos bonitos”.

Y disculpad si me he dejado a alguien.

A todas las personas que habéis contribuido de alguna manera o de otra en este viaje... ¡Gracias de corazón!

Ahora...Me voy a la pelu.

INDEX/ÍNDICE

INTRODUCTION.....	1
Parte 1. MARCO TEÓRICO	11
THEORETICAL FRAMEWORK.....	11
Chapter 1.1. Why Theatre.....	13
1.1.1. The art of Observation	17
1.1.2. The art of Action.....	19
1.1.3. The art of People.....	20
1.1.4. The art of Imagination	23
1.1.5. The art of the Community.....	25
1.1.6. The art of Knowledge	27
Capítulo 1.2. Teatro Aplicado (TA).....	31
1.2.1. Qué es el Teatro Aplicado.....	32
1.2.2. Acerca del término “aplicado”.....	34
1.2.3. Orígenes del TA	37
1.2.4. Objetivos y características del TA.....	40
1.2.5. El TA como espacio Democrático	42
1.2.6. El TA como espacio de Análisis y Acción	44
1.2.7. El TA como espacio Ético	48
1.2.8. El TA como espacio Estético.....	52
1.2.9. El TA como espacio de Evaluación.....	55
Capítulo 1.3. Teatro y Educación	63
1.3.1. Aclaración terminológica	64
1.3.2. Teatro como espacio pedagógico	67
1.3.2.1. Espacio lúdico: jugar <i>entre zonas</i>	67
1.3.2.2. Espacio de aprendizaje significativo	72
1.3.3. Teatro vinculado al curriculum	80
1.3.3.1. Contexto internacional	80
1.3.3.2. Contexto español.....	83

1.3.4. Propuestas de incorporación del teatro al curriculum	87
Capítulo 1.4. Adolescencia y Convivencia	93
1.4.1. Adolescencia.....	94
1.4.2. Convivencia: comprensión del constructo.....	100
1.4.3. Convivencia escolar.....	101
1.4.4. La Convivencia en el espacio educativo	103
1.4.4. Convivencia y curriculum	111
Capítulo 1.5. Teatro: Espacio de Convivencia.....	115
1.5.1. Hacia nuevas estrategias para el desarrollo de la.....	116
convivencia: el teatro como espacio posible.	116
1.5.2 Implicaciones psicopedagógicas del teatro en la	120
adolescencia	120
1.5.2.1 El grupo como plataforma de acción democrática	122
1.5.2.2. Implicaciones socioemocionales del teatro en la adolescencia	127
1.5.3. El papel de la facilitadora en el mundo adolescente	136
1.5.3.1. Pedagogía de la paradoja: el reto	136
1.5.3.2. Ordenar el contexto: cuidar el espacio.....	139
1.5.2.3. La facilitadora como figura democrática: pedagogía de la pregunta	143
1.5.2.4. El rol multidisciplinar de la facilitadora	145
1.5.2.5. Elementos específicos de un contexto adolescente	147
1.5.4. Experiencias de intervención educativas	151
Chapter 1.6. Theatre of the Oppressed.....	163
1.6.1. The Theatre of the Oppressed System	164
1.6.2. TO Philosophy.....	164
1.6.3. Methodology of TO: the Tree	173
1.6.3.1 <i>Image Theatre</i>	177
1.6.3.2. <i>Forum Theatre</i>	180
1.6.4. Theatre of the Oppressed and Education	186
1.6.4.1. Image Theatre as exploration of reality	192
1.6.4.2. Forum Theatre: democratic citizenship space	195
1.6.4.3. The Joker	199
1.6.4.4. About the term <i>oppressor/oppressed</i>	205

1.6.5. Experiences of Theatre of the Oppressed as an	209
educational intervention	209
PARTE 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERVENTION PROGRAM.....	221
Capítulo 2.1. Programa Piloto.....	223
2.1.1 Participantes	224
2.1.2. Procedimiento	224
2.1.3. Elementos detectados en el proceso de pilotaje	225
2.1.3.1. El teatro como herramienta pedagógica	225
2.1.3.2. El diseño del Programa de Intervención	227
2.1.3.3. El Centro como contexto.....	227
2.1.3.4. El Papel de la facilitadora	228
2.1.3.5. La Participación del grupo	229
2.1.3.6. Dificultades	229
2.1.4. Conclusiones del pilotaje y ajustes a realizar sobre la	230
Propuesta de Intervención	230
Chapter 2.2. “Our Gazes” Intervention Program.....	235
2.2.1. Introduction	236
2.2.2. Description	237
2.2.3. Aims	238
2.2.4. Methodology.....	239
2.2.4.1. Arts Based Research (ABR)	239
2.2.4.2. Action as a form of learning	239
2.2.4.3 Routines.....	241
2.2.4.4. Techniques and Strategies	241
2.2.4.5. Theatre of the Oppressed: Specific Techniques	242
2.2.5. Planning	245
2.2.5.1. Agenda	245
2.2.5.2. Program Phases	247
2.2.5.3. Session Structure.....	249
2.2.5.4. Sequence of the sessions.....	249
2.2.6. Evaluation	251

PARTE 3. METODOLOGÍA/ METHODOLOGY.....	253
Chapter 3.1 Empirical Study.....	255
3.1.1 Hypothesis	256
3.1.2. Research Design.....	257
3.1.3. Quantitative approach	259
3.1.3.1. Examined variables.....	259
3.1.3.2. Instruments	269
3.1.3.3. Participants	283
3.1.3.4. Data collection procedure	301
3.1.4. Data analysis.....	303
3.1.5. Results	305
Chapter 3.2. Qualitative Study.....	321
3.2.1. Description of the context and procedure.....	322
3.2.2. Qualitative data collection instruments.....	323
3.2.2.1. Observation	324
3.2.2.2. Interview	326
3.2.3. Data analysis.....	329
Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los	333
resultados de tipo cualitativo	333
3.3.1. Elementos Didácticos.....	337
3.3.1.1. Planificación centrada en el proceso	337
3.3.1.2. Objetivos.....	339
3.3.1.3. Contenidos.....	342
3.3.1.4. Técnicas y actividades.....	348
3.3.2. El espacio grupal como contexto de participación y.....	358
creación	358
3.3.2.1. Formas de participar y acción grupal	358
3.3.2.2. Creación de materiales y temas emergentes.....	375
3.3.3. Metodología	382
3.3.3.1. Teatro como estrategia	382
3.3.3.2. El papel de la facilitadora.....	392
3.3.4. Impactos	413

3.3.4.1. Valoraciones	413
3.2.4.2. Efectos.....	435
Chapter 3.4. Arts Based Research (ABR)	455
3.4.1. Emerging methodology	456
3.4.2. What is ABR?.....	457
3.4.3. Art and Science coexistence	458
3.4.4. Why ABR?.....	460
3.4.5. Theatre as research methodology.....	464
3.4.6. Bases of Research-based Theatre.....	467
1.3.7. Research based theatre within the academic context	471
PART 4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	477
Chapter 4.1 Discussion: “Open Circle”	479
Chapter 4.2. Conclusions	552
REFERENCES.....	571

FIGURE AND TABLE INDEX

FIGURE 1 THEATRE OF THE OPPRESSED AND OTHER POETICS. THE TO TREE AND THE AESTHETICS OF THE OPPRESSED. (BOAL, 2005 IN BARAÚNA 2009)	175
FIGURE 2. ROUTINES	241
FIGURE 3. PROGRAM PHASES.....	248
FIGURE 4. SEX	285
FIGURE 5.CAV SUITABILITY RATE	286
FIGURE 6. RESEARCH GROUP SUITABILITY RATE	286
FIGURE 7. CAV PLACE OF BIRTH	287
FIGURE 8. RESEARCH GROUP PLACE OF BIRTH	287
FIGURE 9. CAV MOTHERS/FATHERS’ PLACE OF BIRTH	288
FIGURE 10. RESEARCH GROUP MOTHERS/FATHERS’ PLACE OF BIRTH	288
FIGURE 11. CAV MOTHERS/FATHERS’ EMPLOYMENT SITUATION..	288
FIGURE 12. RESEARCH GROUP MOTHER/FATHERS` EMPLOYMENT SITUATION.	288
FIGURE 13. MOTHER/FATHERS’ LEVEL EDUCATION.....	289
FIGURE 14. REPEAT STUDENTS.....	290
FIGURE 15. SEX. TREATMENT GROUP.....	290
FIGURE 16. SEX. CONTROL	290
FIGURE 17. STUDENTS BORN IN OTHER COUNTRIES	291
FIGURE 18. FATHERS/MOTHERS BORN IN ANOTHER COUNTRY	292
FIGURE 19. CONTROL GROUP MOTHERS/FATHERS’ EMPLOYMENT SITUATION.....	293

FIGURE 20. TREATMENT GROUP MOTHER/FATHERS' EMPLOYMENT SITUATION	293
FIGURE 21. MOTHER/FATHERS' EDUCATION LEVEL PER TYPE OF GROUP.....	294
FIGURE 22. STUDENT'S AGE PER SCHOOL.....	295
FIGURE 23. C1 REPEAT STUDENTS.....	295
FIGURE 24. DISTRIBUTION OF SEX PER SCHOOLS.....	296
FIGURE 25. DISTRIBUTION BY SEX C1.....	296
FIGURE 26. DISTRIBUTION BY SEX C4.....	296
FIGURE 27. STUDENTS BORN ABROAD	297
FIGURE 28. PLACE OF BIRTH. C1	297
FIGURE 29. PLACE OF BIRTH. C3	297
FIGURE 30. FATHERS/MOTHERS OF FOREIGN ORIGINS.....	298
FIGURE 31. MOTHERS/FATHERS IN UNEMPLOYMENT SITUATION	299
FIGURE 32. MOTHER/FATHERS' LEVEL OF EDUCATION PER SCHOOL.....	300
FIGURE 33. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT. TREATMENT/CONTROL	309
FIGURE 34. ESTIMATED MARGINAL SELF-CONCEPT AVERAGES (GROUPED) Q1	310
FIGURE 35. ESTIMATED MARGINAL SELF-CONCEPT AVERAGES (GROUPED) Q4	310
FIGURE 36. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT MALE.	311
FIGURE 37. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT. FEMALE.....	311
FIGURE 38. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT C1	312
FIGURE 39. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT C3	312
FIGURE 40. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT. C2	313
FIGURE 41. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SELF-CONCEPT. C4	313
FIGURE 42. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. CONTROL AND TREATMENT GROUP.....	315
FIGURE 43. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. MALE.	316
FIGURE 44. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. FEMALE.	316
FIGURE 45. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. C1	317
FIGURE 46. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. C3	317
FIGURE 47. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. C2	318
FIGURE 48. ESTIMATED MARGINAL AVERAGES IN SATISFACTION INTO THE GROUP. C4	318
FIGURE 49. MAPA JERÁRQUICO DE CATEGORÍAS (EXTRAÍDO DE NVIVO)	335
TABLE 1. SCHEDULE OF THE SCHOOL CENTRES	246
TABLE 2. SEQUENCE OF THE SESSIONS	250
TABLE 3. INSTRUMENTS FOR COLLECTING DATA (ANNEX. 4).....	271
TABLE 4. LOCATION DESCRIPTION.....	284
TABLE 5. AGE, SEX, AND PLACE OF BIRTH OF THE SAMPLE	285
TABLE 6. SUITABILITY RATE	286
TABLE 7. MOTHERS/FATHERS' PLACE OF BIRTH (PERCENTAGE).....	291

TABLE 8. MOTHERS/FATHERS' EMPLOYMENT SITUATION (PERCENTAGE)	292
TABLE 9. MOTHERS/FATHERS' LEVEL OF EDUCATION (PERCENTAGE)	293
TABLE 10. SCHOOL DESCRIPTION (PERCENTAGES).....	294
TABLE 11. MOTHERS/FATHERS PLACE OF ORIGIN (PERCENTAGES).....	298
TABLE 12. MOTHERS/FATHERS' EMPLOYMENT SITUATION (PERCENTAGES)	299
<i>TABLE 13. MOTHERS/FATHERS' LEVEL OF EDUCATION (PERCENTAGES).....</i>	<i>300</i>
TABLE 14. SELF-CONCEPT EXTREME GROUPS	305
TABLE 15. SUMMARY OF VARIABLE AVERAGES.....	306
TABLE 16. CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	334
TABLE 17. MATRIZ DE CATEGORÍAS	336

ANNEX (DVD)

Annex 1. Video Edits

Annex 2. Intervention Program

Annex 3. Ethics Commission

Annex 4. Quantitative Instruments

Annex 5. Quantitative Analysis

Annex 6. Qualitative Instruments

Annex 7. Tablas de Matriz de Categorías

INTRODUCTION

In 2008, in a moment of crisis, and after a long professional experience as an actor, I resumed my academic career. This proposal arises from the need to integrate my academic education in Psychopedagogy with my professional background in the Performing Arts. Now, from the distance that allows time and experience, I look back and I realise that my desire to become an actor also responds to an internal need to find my way to communicate with the world. Since I was a child until my early twenties, I characterised myself as a remarkably introverted and shy person. I guess I was a scared girl as many other teenagers I found conducting this research project. Theatre meant to me a turning point, which gave me the confidence to open my doors to the rest of the world, to dare to look at it in the eye and say who I am, as well as to discover myself through the incarnation of other characters. We could say that drama transformed me both on a social and personal level. Therefore, analysing my own experience, could I think about theatre as a tool for social transformation? Could I think about theatre as a Pedagogic strategy that leads to changes with the aim to improve the life of people and/or the community?

As I progressed in my formative experience, my conviction that theatre could be instrumental in shaping a space for social and personal development was growing. Paradoxically, instead of finding boundaries, I started noticing many resemblances between the University life and theatre. I observed teachers giving their lessons, and I could see significant similarities between teaching and acting. Moreover, every time I was entering a new research project, it was not odd to me. I was used to getting involved in exhaustive study processes when representing a new character. A job that requires collecting information, analysing, exploring, interpreting, rehearsing and repeating, to generate and build up material that concludes in the result of a product that is finally represented in the scenic space. However, I have always understood theatrical performance as an unfinished product. Every time I bring to life a new character, I find new elements to enrich it and make it more complete. The context, audience, place, day, hour and my mood are never the

same. All these variables make each representation unique and different, the product of an unfinished piece of research.

Moreover, I have played tragic, absurd, grotesque, humorous, sad and perverse characters. This has turned into a human research lab, a space that enables me to access hidden idiosyncrasies, impossible to obtain otherwise. Every time I have played a character, every time I have explored other worlds, I felt that I was entering an experience that I could not leave intact because the fact that living another character made me reveal aspects of other realities and myself before unknown. During my whole life I have been packing up a suitcase full of theatre experiences. In fact, I have always thought that theatre is present in all aspects of daily life, as life is a succession of scenes where everyone acts and where everyone looks at the other's moves. "The big performance of the world" as Calderón de la Barca would say ("El Gran Teatro del Mundo").

With this career path, I landed in the academic life and, consequently, in this research project that aims to integrate my background knowledge and future horizons. This project ambition aims to answer the question articulated before: if theatre has had a positive effect in some aspects of my life, can I provoke the same impact on other people? This piece of research intends to research this issue through the development of an educational experience that seeks to analyse the implications of theatre as a tool to improve coexistence among secondary school students. In this way, just like in theatre, my involvement in this research has been experiential learning. This research has allowed me to be at the core of the complex scenario of teenagers in school context; an environment that, just like a mirror, has reflected my own troubles and vulnerability. In a set of circumstances whose comfort zone remains paradoxically under the storyline of the uncertainty principle. However, from this perspective teenagers have dared to say, discover, complain, claim and build up a joint project. It represents a journey where all together we have created, suffered, laughed, cried, lived and, more importantly, learnt from each other. Just like my acting experience, this research has been an experiential process that turns me into someone different from who I was before. With the hope to improve the contexts in which we work, I believe that we also enhance ourselves.

At the beginning of this journey, I could not have imagined how my arrival was going to be received and the different turning points ahead. One of them, which meant a before and after in my academic development is the finding of Art Based Research (ABR), something that supremely responds to my original intuition because theatre has always meant to me a personal and social knowledge tool. During my stay at the University of Victoria, Canada, Dr. Monica Prendergast introduced me to this new methodology, bringing my attention to the challenge of giving voice to the data in a dramatized way. Even though her idea was in line with my background and career path, I must admit I was apprehensive because “it disrupted” the logic of my thesis. However, that is the nature of theatre: where mismatch is a routine, a continuous discovery, and a clash with elements that mess up life. That is how it went and that is why I have dared to propose the discussion section of my thesis in the form of dramatic text. Writing this text has been a journey where taking the drama element enabled me to observe myself doing, living, thinking, in other words, rethinking and discovering internal and external scenarios. It has been an analysis, exploration and revelation exercise. This research process with its turns, turnarounds, changes, disappointments, joys and different points of arrival, all come together with the common aim to live the art of theatre as a platform to share knowledge and encourage change.

Theatre, as a collective art and as the mirror of human behaviour, allows observation and analysis of routines. Theatricality is intrinsic to human beings; as actors, we actively participate in social situations in life and, as spectators, we observe, remember or analyse them. We similarly participate in the theatricality of our line of thinking as a form for internal reflection, as interpreters and audience of our inner monologue. It is important to be aware of that element of theatricality, since from this premise we have the opportunity to rethink the realities of our internal and external scenes, in other words, we can examine other perspectives to be in the world. The element of theatricality helps us by taking perspective to observe the landscape where we live, to analyse it and rewrite a new script with the hope to get closer to other possible horizons to reach out to the utopia of that world we dream of creating. After all, it is about looking forward and allowing us to play alternative

scenarios with the aim to make a better world, a world where it is possible to build up coexistence based in the principle of democratic citizenship and mutual care.

For this matter, it is essential for education systems to promote values-based learning, teaching how we want to live with other people. It is about creating spaces where students can explore other forms of participation in the personal and social scene. Theatre opens the door to perceiving as problematic some aspects seen as normal in routines and structural systems that perhaps should be challenged. Hence, drama turns into a lab to open the perspective and broaden the look; a co-living space where students can give voice to their worries, discover the unrevealed and suggest alternative actions to build a different way to be in the world based on respect, solidarity, tolerance and appreciation for diversity.

Therefore, the present research aims to analyse the potential of theatre as a pedagogical tool in the educational context and more specifically in Secondary School, due to the complexity implicit in this stage that initiates the transition to adult life. In an educational context where the development of 'Coexistence Plans' is prescriptive in each school centre, we consider essential the existence of innovative and preventive alternatives working in the same direction as the mentioned plans to sharpen actions that are coherent with the development of coexistence elements. Thus, theatre as the mirror of human behaviour and as the scenario to practise new realities offers an ideal setting where students, as active actors and main characters of their own life, can rehearse the exercise of citizenship that envisages both rights and duties.

In this framework, we present the **aims** of this research:

- To analyse the implications and contributions of the Techniques of Theatre System as methodological strategy for the improvement of Coexistence processes among Secondary students in the Basque Country.
- To build and develop an intervention program based on theatre that allows the transformation of coexistence relationships in the group of Secondary students.

- To build the material that allows the development of the techniques of theatre system by the Secondary school teachers in the context of the 'Coexistence Plans' or other frameworks related to social and citizen competence.
- To analyse the implications of the intervention program in the development of socio-emotional competencies, such as: self-concept, empathy, emotional intelligence, assertiveness, conflict resolution, pro-sociality and positive perception into the group.
- To analyse emerging effects of the implementation of a program based on theatre system in educational contexts.
- To garner the voice of all the actors involved in the program and to analyse the implications and changes happened during the implementation process.
- To design and rethink from the analysis of the performance, the multidisciplinary role of the facilitator as a key tool in the development and implementation of the proposal.

In the process to make these goals happen, we have designed the following structure:

The **First Section** comprises the **Theoretical Framework**, which shows a route that begins in a general setting and culminates in more precise aspects related to the present research. Hence, **Chapter 1.1** is an introduction that refers to the **justification of theatre** and its ontological implications as a collective and personal art that implies elements such as: observation, action, imagination and knowledge. **Chapter 1.2** describes and explores the umbrella term of **Applied Theatre (AT)**. To do so, we first explain what implicates Applied Theatre; subsequently, we analyse the controversy that can arise when using the term 'applied'; we revise the origins of AT, as well as the aims and characteristics shared by the different practices of AT; and we describe all the areas that all AT practices should contemplate, including: democratic, analysis and action, aesthetic and evaluation spaces. In **Chapter 1.3**, we achieve the next level of preciseness referring to the implications of theatre in **educational contexts**. It begins with the revision and clarification of the terminology to subsequently delve into the pedagogic possibilities of theatre as

the space that makes possible the full development of people through meaningful learning processes activated thanks to pedagogy based on: game, experience, creativity, collaboration, empowerment and hope. **Chapter 1.4** focuses on the world of **adolescence and coexistence**. For the matter, we describe those elements that characterise the teenage years, we speak about coexistence as construct, and we conclude by analysing the presence of strategies for its promotion within the Secondary curricular space. In **Chapter 1.5**, we suggest the Theatre System as an innovative space and strategy for the development of a positive coexistence in Secondary school. We describe certain psychopedagogical implications in relation to the group context as a platform for democratic action and the development of socio-emotional skills. Similarly, we highlight those strategies that should be taken into account by the facilitator when developing this type of practices in teenagers groups such as: the pedagogy of paradox, the space management, the pedagogy of the question, the multidisciplinary role, and the specific elements of youth in the drama space, as for example, the prioritization of collective creation processes. Correspondingly, we describe diverse educational intervention experiences related to theatre, education and coexistence. Finally, **Chapter 1.6** lands on **Theatre of the Oppressed (TO)** system as a methodology to work on all those elements related to coexistence in education. Consequently, we start with the presentation of the TO system through the description of its philosophy and methodology. Similarly, we put our attention on those techniques that are more relevant to TO and that have had a significant presence in this research project, which are **Image Theatre** and **Forum Theatre**. In this sense, we underline the most characteristic elements of these techniques in a more general way and afterwards connect them more directly with the adolescent context. On top of that, we describe the role of the Joker, to later on, analyse the use of the terms oppressor/oppressed. We conclude the chapter describing TO experiences in learning environments.

In the **Second Section**, we emphasise the development of the **Intervention Program**, which is the core element of this research. In **Chapter 2.1**, we explain the pilot phase developed previously as the optimisation strategy for the elaboration of the intervention program. Subsequently, in **Chapter 2.2** we introduce the program called in Basque language 'Gure Begiradak' ('Our Gazes') implemented in four

secondary schools in Gipuzkoa (Basque Country-Spain). It is about an intervention program whose primary tool has been the use of theatre and whose general aim seeks to develop elements such as socio-emotional skills and attitudes related to a values system that promotes positive coexistence. The chapter dedicated to the program includes those contents of its didactic structure that have made it possible,

The **Third Section** describes the **Research Methodology** that, being of mixed nature, includes both quantitative and qualitative studies. With all this, **Chapter 3.1** provides an explanation of the empiric study where the description of the following topics is included: hypothesis, research design, variables in study (self-concept, empathy, emotional intelligence, assertiveness, prosociality, conflict resolution, and satisfaction perception within the group), participants, data collection tools, and quantitative analysis. Lately, we present the quantitative analysis findings, where the variables of self-concept and satisfaction perception within the group stand out. **Chapter 3.2** focuses on the qualitative study of the methodological section, where we describe the intervention context, the developed process, as well as the qualitative data collecting tools, which include observation and interview. Finally, we explain the followed process to implement the data analysis. In **Chapter 3.3**, describes the interpretation of the qualitative results, from where several categories arise, in relation to: education elements (planning focused on the process, aims, content, techniques and activities), the group space as participation and creation context (ways to participate, materials generation and emerging subjects), methodology (theatre as strategy, the facilitators role), and impacts (assessments, effects). Likewise, it seems coherent, due to the framework of the present project, to pay particular attention to **Chapter 3.4** devoted to **Arts Based Research** (ABR), alternative and emerging qualitative methodology that uses arts as a mean of research. In this sense, the present study has followed this methodology in two research areas: first, the intervention program, and second, in the section committed to the presentation of results or discussion. Hence, this chapter covers: the definition, goals, intentionality, principles of ABR; the connection between Arts and Science; and a more specific component related to theatre as research tool and its presence in the educational context.

The **Forth Section** covers the **Discussion and Conclusions**. **Chapter 4.1** focuses on the **Discussion** that, following the **ABR** methodology, is presented as a dramatic text entitled 'Open Circle'. Being theatre the core of the present research, we consider congruent to follow the philosophy inherent in the whole process and to submit the presentation of the results in a dramatic format so it can reveal elements that perhaps other formats would not have acknowledged. That way, artistic expression permits: to reveal in a more sensitive manner subjective aspects intrinsic to the research, to embody the diversity of voices that have taken part in the project, to allow the researcher to find out aspects of her own journey, her own change and the aesthetic expression of ambiguous and contradictory elements implied in the research process. At the same time, it contemplates the core contents presented in this piece of research. To conclude, **Chapter 4.2** presents the **Conclusions** drawn from the work accomplished, both in the production of the comprehensive framework and in the design and development of the project and subsequent analysis of the data collected with the research tools. Similarly, we mention the elements that could have represented a limitation in the development of the research. Finally, we make future proposals concerning the improvement of projects that integrate new lines of research that shed new light in the field of theatre in educational environments.

- Regarding the use of the generic in language:

We are going to give priority to the generic female as a recognition and homage to women, and especially to that large number of them working in the field of practices that are the core of this research. As for citations that are translated from Spanish into English, the researcher will respect the generic used in the original language, and in those cases that it appears undefined, the neutral "they" will be used.

En una mayoría de ocasiones, se va a dar prioridad al genérico femenino (sobre todo al hacer referencia a agentes y profesionales) como reconocimiento y homenaje a la mujer, especialmente al amplio número de mujeres investigadoras y trabajadoras en el ámbito que supone el núcleo de esta investigación. Asimismo, usaremos el genérico masculino, por ejemplo, en la palabra "actor" (utilizado como neutro en inglés y euskera) ya que engloba el significado de "persona o agente que hace", "espectador" (por el juego que da entre espectador-espectador),

así como en alguna otra expresión más generalizada. Cuando hagamos referencia a grupos de autoras o autores utilizaremos el género de la primera autora o autor. En cuanto a las citas que se han traducido del inglés, se respetará el genérico de la cita original y en el caso de no aparecer definido, se incorporarán ambos géneros.

Parte 1. MARCO TEÓRICO

THEORETICAL FRAMEWORK

Chapter 1.1. Why Theatre

1.1.1 The art of Observation

1.1.2. The art of Action

1.1.3. The art of People

1.1.4. The art of Imagination

1.1.5. The art of Community

1.1.5. The art of Knowledge

The structure of this theoretical framework intends to draw a map showing a route that starts from a more general framework and ends in more specific aspects related to the present research. Hence, the path of the theoretical framework has been outlined as follows: a first introductory chapter referring to the justification of theatre and its ontological implications. The second chapter describes and explores the umbrella term of Applied Theatre. The third chapter makes reference to the implication of theatre in educational contexts. The fourth chapter pushes into the world of adolescence, unearths coexistence as a construct, and analyses the presence and development of the latter in secondary education curriculum. A fifth chapter depicts the theatre system as an innovative space and a strategy for the development of a positive coexistence at secondary schools. Finally, the sixth chapter lands on the Theatre of the Oppressed system as a methodology to work on all the elements related to coexistence.

Accordingly, in this chapter, we will explore the meaning of theatre and its significance for human beings. We will follow a route starting by delving in the meaning of theatre, in order to analyse its justification as a necessary art, which comprises the art of observation, the art of action, the art of imagination, the art of community, and the art of knowledge.

In its diversity of forms, *theatre* is designed as a universal language that has accompanied human beings from time immemorial. For Lope de Vega, one of the most prolific playwrights in the history of theatre, theatre consists of “a stage, two human beings and a passion” (Boal, 2004, p.31). Alonso de Santos (2012) defines theatre in its most conventional sense as:

(...) a form of artistic communication that has occurred throughout time until our days, between some transmitters (creators of the stage event) and some receptors (audience), carried out by means of a set of codes established by the tradition of the theatrical art itself, modified in each era by agreements and aesthetic fashions, and consisting of two essential parts: expression and significance (p. 19).

Peter Brook (1973) describes the theatrical act with these words, “I can take any empty space and call it a naked stage. A man walks through this empty space while

another man observes him, and this is all is needed to perform a theatrical act” (p. 1). Likewise, Read (2005) maintains that appreciating theatre is appreciating life and that the value of theatre cannot be conceived as divorced from everyday life, which is made of activities associated with human beings, such as work, game, friendship and the necessity to communicate, including theatrical expression. Therefore, this author suggests that the empty space is to be recognized as an everyday place, which is at the same time the most habitual and demanding dimension of life and the reason why theatre has to have a major commitment. Artaud (2011) is against the idea of “a culture separated from life, as if culture happened on one side and life on another; and as if real culture were not a refined means of understanding and exercising life” (p. 12).

Boal (2004) affirms that theatre is the first human invention, born when human beings discover that they can observe themselves and, from that discovery, can invent other ways of acting. “Human being can watch themselves by watching; they can feel themselves by feeling, and they can think of themselves by thinking (...) They are the only being capable of observing themselves in the imaginary mirror provided by an aesthetic space” (p. 25). In this way, Bond (2009) believes that society needs drama because in it, they seek image and they need to find it even though theatre may degrade that image.

Hence, a theatrical event not only implies an external audience, but the fact that observation is born from humans themselves, who act and observe their acts. Actor and audience meet each other in the same person who is witness of the diverse scenes that she stars in in their day-to-day reality. This is what the theatricality inherent in human beings’ life consists in. “Theatre is life” (Brook, 1999, p. 17).

The theatricality element has appeared continuously in the great diversity of cultures and throughout humanity (Phelan, & Lane, 1998). For example, it has manifested itself in *game* and in *ritual*, as a demonstration of human beings’ first social necessities. In this sense, performing arts comprise the interaction between ritual and game (Turner, 1982). On one hand, rituals constitute collective coded memories by means of actions, which help people face difficult transitions, ambivalent relationships, hierarchies, and desires that hinder, exceed, or violate the rules of daily life. On the other hand, game offers the opportunity of temporarily

experimenting taboo, excess and risk. In this way, the theatrical event, as an interaction between ritual and game, generates a second reality made of coded conventions separated from the ordinary. In this second reality we can play being “others” and temporarily live other lives (Schechner, 2013; Turner, 1982). As Tejerina asserts (1994):

(...) theatre is a ritual manifestation that exposes the values and ideals of a community, the necessity of human being to contemplate and reflect themselves and, equally, their yearning for metamorphosis, for embodying other roles different from their own. Participating in a collective act of simulation and performing different roles from one’s own, theatre is watching and acting. (p. 1-2)

In this regard, Woodruff (2008) suggests that theatre is an inclusive art, because it is not limited only to the field of fine arts, and that embraces everyday life as a stage of the theatricality reflected social events such as weddings, funerals, sporting events, and so on. “We theatricalize by nature” (Mamet, 1998, p. 13). In this line, Goffman (1959) maintains that people are acting all the time, even if they are not conscious of it. That is why this author defines social life as theatre, as an exchange of behaviours wherein actors have different motivations, rehearse actions, manoeuvre to present themselves favourably, and on multiple occasions, act in contraposition to the other’s goal (in Schechner, 2013). As Tejerina suggests (1994), the dramaturgical conception of the whole society conceived as a performance is ancient. “Each one plays a character in *the great theatre of the Calderonian world*” (p. 6). Shakespeare suggests it through the character Jaques in *As You Like It*:

All the world’s a stage,
And all the men and women merely players!
They have their exits and their entrances,
And one man in his time plays many parts. (Shakespeare, 1993, Act II, Scene VII)

Therefore, people act different roles everyday, depending on the contextual circumstances related to place, people, moment, mood, etc. The human being, as a social being, possesses an inner mechanism that activates different characters -

even without realizing it- depending on her situation and moment in life. In this way, a person can see how a certain type of role is amplified or diminished depending on the context, and as an effect of the relationships established in the social group where she is involved.

1.1.1. The art of Observation

In Greek, theatre (theatron) means the place where one goes to see something (Esslin, 1996). Therefore, this suggests a common and necessary element for the theatrical event: someone who observes somebody, an audience who looks and an actor who acts. Read (2005) affirms that the word theatre itself carries the suggestion of a theory within practice. In this way, the word *theory* comes from the Greek *theorema* derived from two words: *thea* and *horao*. *Thea* describes the external aspect, or the way something shows itself. *Horao* means looking at something attentively, watching it up close.

In this regard, Boal (2011) suggests that theatre consists in “The art of watching ourselves, the art of watching ourselves by watching ourselves!” (p. 33). In the same way, Woodruff (2008) refers to theatre as the art of watching and being watched; the art by means of which human action is worthy of being observed. An essential part of human beings resides in the desire to be seen and to share experiences with the members of their community. Hence, Woodruff suggests that the art of theatre can transform any part of the world on a stage for a limited time, if the following premises are complied with: that the people around that stage are capable of paying attention and the people acting know how to receive it. Both parts (audience and actors) have to mutually take care of each other and achieve an optimal space to exercise the action of watching and being watched; the need to feel perceived as important both in theatre and in real life.

If we are unwatched we diminish, and we cannot be entirely as we wish to be. If we never stop watching, we will know only how it feels to be us, never how it might feel to be another. If watched too much, or in the wrong way, we become frightened. Watching too much, we lose the capacity for action in our own lives. Watching appropriately, together, and being watched appropriately, with limits on both sides, we grow, and grow together. (p. 10)

On the other hand, as Woodruff (2008) points out, theatre is constituted by a community of observers. Therefore, a crucial part of the art of theatre consists in knowing how to watch *with*. The author maintains that when a number of people find a reason to pay attention to the same thing, they are learning to be concerned about the same issue in community. Half of the art of theatre, consists in paying attention to other people and this is what provides an ethical dimension relative to *altruism*, a concept that, as the author argues, has to do with paying attention. “None of us has the time or perceptual agility to pay attention to everyone. But I cannot be unselfish without paying attention to some others at sometimes” (p. 20).

Consequently, theatre, as an art that focuses our gaze and attention towards the other, becomes a space for learning and for mutual care opportunities. As suggested by Alonso de Santos (2012), we learn in the act of observing other behaviours, other possible worlds, other relationships. “Unless theatre ennoble oneself and turns one into a better person, one has to flee from it” (Stanislavski, 1995, p. 288). This opportunity of observing other lives offers us the possibility of understanding what we are and what we can be. As Boal (2004) suggested, the aesthetic theatrical space provides the imaginary mirror wherein we can observe human actions more accurately.

[Human being] Discover that they can watch themselves in the act of watching; watch themselves in action and watch themselves in situation. By watching themselves, they understand what they are, discover what they are not and imagine what they can be. They understand where they are, discover where they are not and imagine where they can go. A three-way composition is created: the observing-self, the in-situation-self, and the possible-self (the no-self, the Other). (p. 25).

Theatre offers us that space where to observe ourselves and observe the other in a continuous return game. This attentive gaze makes us visible, builds us, and makes us exist. As theatre does not have any sense without an audience that observe and listen, a human being becomes a person through the other’s gaze. Thus, we gradually shape ourselves as worthy citizens who deserve to be watched and listened. Both scenarios, theatre and life, require the art of considering one another.

1.1.2. The art of Action

As previously pointed out, theatrical space opens the door to the possibility of observing human action. *Drama* means action and also performed action. This is its basic characterizing feature, the representation of an action carried out by some characters in a specific space (Ostos Torres, 2009). In this way, the word *actor* comes from the Latin *actor, actoris*, which means “doer”. Therefore, action constitutes the basis of the theatrical event. Without human action, there cannot be life, and without life, there cannot be theatre.

“Necessary” is the action that engages the whole body, which changes its tonicity visibly, and which implies a leap of energy even in immobility. (Barba, 1992, p. 178)

As pointed out by Esslin (1996), for dramatic art to be what it is, it needs to go beyond words and turn them into action. It is not words that matter, but the situation where words are expressed. That is why the real information transmitted in a scene resides in the characters’ *interaction* that dwells in the unsaid word and in the way one *reacts* with the other. The characterization of the character is reflected by her actions and reactions. Therefore, drama is not only based on what the character says, but also on what she does with her words; that is, attention is not only focused on the phrases (text), but also in actions (subtext). Esslin suggested that this action occurs in an *eternal present*, not *there* and *then*, but *here* and *now*. Hence, action becomes essential in the theatrical space. “On stage, it is necessary to act, whether internally or externally” (Stanislavski, 1988, p. 47). In this way, theatre involves projecting human action, both the one produced internally, in relation with herself, and the one produced in the relationship with external reality, the self -with the other - with the world; internal and external scene action.

Dramatic action is based on conflict, on incidents, on obstacles and on the passion of the characters that commit and risk themselves to achieve their goals (Boal, 2004). Therefore, action is activated by the engine of the character’s motivation and objective, and is modified based on the events and barriers that she finds. In other words, the characters move according to the goals they want to achieve. To this end, they have to act and confront themselves using assorted strategies to

overcome those obstacles that reality puts forward. Great characters are those that to achieve their goals defy big obstacles, the established, society and its laws, or even the gods (Alonso de Santos, 2012).

Such objective is what keeps the character on stage, solving different vicissitudes with the intention of reaching the desired goal. Likewise, human action always entails consequences for us and others. That is why no incident can seem alien to such desire, since it can represent an obstacle or an aid to achieve her objective (Mamet, 1998). This is what makes dramatic action move forward, what keeps our interest, and as Woodruff says (2008), what makes represented action deserve to be observed with attention. Without conflict and without passion there can be no theatre. Without conflict, there is no life.

Every action finds a reaction that in turn intensifies the former. In every play, besides the main action, we find its opposite, the action in contrary, which is a fortune, since its unavoidable result is more action. We need that clash of purposes, and all the problems, the conflict that derives from them, since they cause an activity that is the basis of our art. (Stanislavski, 1988, p. 251)

Human beings move out of their motivations, passions and desires that find conflicting elements such as resistance, which, paradoxically, works as a fighting and conquest platform in order to advance towards dreamed reality. Theatre, hence, reflects this vicissitude inherent to the human being, who projects the search for the person that, as an actor “who does”, goes through different crises that lead to new actions and new possibilities for change. This makes life advance.

1.1.3. The art of People

As pointed out by Read (2005), theatre is an expressive practice involving an audience with images who mainly find the body as their main axis. Theatre, “besides a form of art, is a human dimension” (Tejerina, 1994, p. 6). According to Boal (2004), theatre would be impossible without the presence of a human being, “The human being is theatre” (p.25). The actor is the most important component of a dramatic performance, since she is who gives body to the word (Esslin, 1996).

An actor is a man who works in public with his body, publicly offering it. If this body does not show what it is, something that any common person can do, then

it is not an obedient instrument capable of representing a spiritual act. (Grotowski, 1992, p. 27)

Therefore, as Woodruff (2008) maintains, theatre could seem the most basic of all arts, because its instrument is simply the people who give a body to words through the character and action. The author adds that such action requires a one-choice decision making process. The fact that there are options implies that there are people behind them to carry out these choices. For this reason, characters are essential in theatre since actions require making a decision and only a human being can make decisions.

Hence, an actor works with an instrument that is his own person. This instrument has to be tuned in such a way that it can show the diversity of human register. The tuning of one's own instrument, hence, manifests in a sensorial, emotional and intellectual training at the service of the construction of characters that can be of a varied nature.

If the actor is optimal, he is, amongst all the artists, the one who most sacrifices himself in the ministry he exercises. He can give us nothing that he does not offer in himself, not in effigy, but in body and soul and without intermediaries. Subject and object at the same time, cause and purpose, matter and instrument. He is his own creation. There lies the mystery, in the fact that a human being can consider and treat himself as the matter of his art, acting on himself like on an instrument which he is obliged to identify himself with, without ceasing for this reason to distinguish himself from it (Copeau in Diderot, p. 9, 1999)

This instrument is the actor's sensitive body and, as Boal (2004) suggested in respect to the actor's training, this body has to be trained and stimulated to *feel everything it touches, listen to everything it hears, and watch everything it sees*.

Sensations turn into emotions and these have their reasons. Crossings are transitive and the paths are always in two directions: ideas provoke emotions, and these, sensations (p. 50)

Our own person harbours dark and clear aspects. In addition, a small part of the person is shaped by personality, what we present to society. The rest remains hidden. In Boal's (2004) opinion, those dark feelings would be boiling in the

“pressure cooker”, and what we present to the world is what escapes through the valve. Hence, when the actor builds the character, she does not resort to her personality, but to her own person. Pandora’s Box? “The actor, who had achieved to tame his demons, is obliged to unchain them (...) with the hope of silencing them again within him once the curtain goes down” (p. 57-58). Theatre is the space that gives permission to “extravagant and disturbing thoughts (...). Otherwise, not only would we not go to the theatre, but we would not even dream” (Mamet, 1998, p. 74-75). In this way, Plato warned about the risk of interpreting evil characters. However, as pointed out by Boal (2004), only that risk justifies the actor’s art, since, if she did not follow that path, it would be just a simple craftwork reproducing pre-existing models. However, art discovers and invents.

Tejerina (1994) points out that the theatrical dimension is not a heritage limited to the field of the arts, but that we all have a natural disposition to imitation and dramatic activity. The author says that everybody, in some sort of a double existence, wears the “mask” that defines her and that is determined by her economic, social and cultural circumstances. Likewise, she suggests, that acting in theatre responds to the human desire to metamorphose, to represent before others roles that are alien to her own; roles that, in turn, reveal different aspects of the same person. Theatre is a space where we give free rein to our other possibilities of being, to discover unknown aspects of ourselves and to reaffirm our habitual identity. Therefore, the author concludes, from dramatic vision and action, we can go beyond the role assigned and rehearse other roles, thus securing self-identity.

Stanislavski (1988) argues that, like a professional actor, this mask is being adjusted depending on the situation in which we are. This is an ongoing adjustment due to the constant contact with the other.

An actor lives, cries, laughs on stage, but when crying and laughing they observe their own tears and joy. This double existence, this balance between life and interpretation is what creates art. On the other hand, we also carry a double existence in real life. However, that does not prevent us from living and experimenting strong emotions. (Stanislavski, 1995, p. 204)

On the stage of life, like the characters of a theatre play, people are confronted with a constant choice of possible paths. This election will be determined, like on the theatre stage, by the given circumstances, related to desire, motivation, the place, interlocutors, and obstacles. In this context, as leading actors of our own life, we can opt for possible routes, even for possible ways of being. Each decision can imply an open door, an inflection, or a shift in our own vital narrative.

Theatre becomes a ludic laboratory where there is permission to explore other forms of being, even of transgressing what is correct and of breaking, at least temporarily, with the social character we are equipped with. Theatre allows us to find hidden aspects that live within us, that is, diverse characters that inhabit our being and that simply await to have a door opened and be given permission to be and exist. The curtain that gives us the possibility of presenting ourselves to the world and to ourselves in another way is drawn. Theatre, thus, is configured as the license to embody “someone else”; “a dream of passion” -referring to the title of Strasberg’s play (1990)-, of a body, of a human being who feels, desires, and struggles.

1.1.4. The art of Imagination

As previously mentioned, action is the main material of theatre, since the capacity for action is one of the distinctive marks of humanity, as well as the necessary imagination to observe that people in action have gone through an election process (Woodruff, 2008). “Among all the arts, performing arts are specifically founded on the effect of *as if*” (Retuerto, 2009, p. 86). The character’s action must have a justification and be coherent, as well as start from a “magical if” (Stanislavski, 1988), which acts as an activation lever of imagination and, therefore, of transformation. Nietzsche (1994) suggests that this process lies at the beginning of drama development, which produces a suspension of the person due to her immersion in an alien nature. “Magical transformation is the foundation of all dramatic art (...), in other words, they see, in their transformation, a new vision outside themselves” (p. 84). In this way, this magical transformation comes from the formulation of a hypothesis whose main trait is, as Norris (2016) points out, being a speculative and imaginary act that allows stepping into the realm of “what if” by means of the role protection.

This magical *if*, which places us in a “and if it were...” or “and if it did...” or “what would it feel if...” requires the imaginative mechanisms connecting our sensory and experiential memory with possible futures; what we know with what we can know and, thus, understand. As Tejerina (1994) notes, theatre is the space wherein our own image is reflected, as well as the space where it is possible to imagine our possibilities. “All virtual situations that imagination offers are contemplated from the inevitable scarcity of one’s life” (p. 4).

Esslin (1996) thinks that when a playwright imagines her characters, she has to go into her feelings, reactions, or in each character’s personal speech, which, by the way, has to be based on, at least, a germ of personal experience. “(...) To be a playwright it is enough to feel the urge to transform oneself and speak through the mouth of other bodies and other souls” (Nietzsche, 1994, p. 83).

On the other hand, Esslin continues, the spectator will have to complete the drama with her imagination. She needs to decode what she watches on stage in the same way that she has to give sense to and perform any event she encounters in life. The expression of the dramatic form leaves the spectator free to compose by herself the subtext hidden behind the text. The spectator submerges herself directly into the action through the character and, through the imaginative process, the mechanism of empathy gets activated; that is, she “puts herself in the character’s shoes” and can feel what she feels, as well as experience action through her. Mamet (1998) considers that theatre is a lie built out of human truth. Theatrical art shows its mastery when it lays out a problem that captures the attention of the audience and stimulates their imagination. For this matter, human beings, by nature and by means of imagination’s activation, order and analyse the perceived threats in order to considering other alternatives and implement a plan to face them.

In this way, the theatrical act begins from an observation that activates imagination and makes possible to put oneself in the skin of the other. This produces an emotional connection and identification with the character. However, as Woodruff (2008) suggests, the finest emotional identification is the one producing a form of empathy that implies understanding. The author adds that good observers in theatre are practicing the emotional skills that make altruism possible. In this regard, Esslin (1996) says that once the spectator’s attention is captured, her perceptive power

increases and emotions are freed in order to reach a more elevated state of consciousness; she becomes more receptive, more observant, and more capable of discerning the unity and the pattern underlying human experience.

The stage, as a projection mirror of human experience, represents the image of the character in situation; projection of human conflict that we recognize and resonate with. To this effect, imagination is the key that opens the doors to the opportunity of endowing those empty spaces of the daily stage with new contents. Theatre is the portrait of what we are and what we can be: past, present and future projection; it is a story that requests ingredients of memory and imagination to allow spaces of *identification* with the character or situation; a *recognition* of what unites us, and a *projection towards* possible paths. Theatre -as well as life- sustains itself on the pillar of the imagination happening on two sides: the actor who imagines and embodies other lives, and the spectator who activates her imagination to understand the character from her historical and prospective perspective.

1.1.5. The art of the Community

Rancière (2010) refers to theatre as the exemplary community form, as an aesthetic and sensitive constitution of the community and, following Brecht and Piscator, believes that “theatre is an assembly in which common people becomes aware of their situation and discuss their interests” (p. 13). Theatre, as part of social imagination (Hickey-Moody, 2015), is a collective art. “Theatre are the men and women who make it” (Barba, 1992, p. 159). In this manner, as Grotowski (1992) deems, theatre could exist without makeup, without wardrobe, without scenography, without lighting, etc., but it could not exist without the relationship between “actor-spectator in which a live and direct perceptual communion is established” (p. 13). Mamet (1998) suggests that we have to go to the theatre ready to experiment and discover in communion what happens in the world, “Without this disposition, you get entertainment, not art” (p. 35). Hence, the author claims, theatre entails a meeting in which people contemplate together something they recognize and know and, by sharing this knowledge, they discover that the others also know it.

Therefore, theatre can be described as a collective art and an act of communication due to which human beings talk to other human beings about the problems of human

beings. That is why theatre offers us a space to explore dimensions of reality that we might not have stopped to think about (Alonso de Santos, 2012). Theatre becomes a means through which people confront themselves before the gaze of other witnesses who form the community. "The spectators know; they know each other" (Tejerina, 1994, p. 3).

People need theatre. They need it the way they need each other-the way they need to get together, to talk things over, to have stories in common, to share friends and enemies. They need to watch, together, something human. (Woodruff , 2008, p. 11)

Theatre represents an aesthetical and emotional space where the community can share life, reflect concerns, express frustration and issue criticism. The community is witness of human situations and behavioural patterns with social implications and, therefore, policies too. Thus, the changes proposed on stage regarding manners and customs can generate changes of a social nature (Esslin, 1996).

Historically, theatre has allowed a space wherein society was able to share stories, as well as question power and the status quo (Prendergast & Saxton, 2016), in the same way that ritual representations can generate a kind of "social solidarity," a space of anti-structure, no restrictions, and suspension of social norms or temporary adhesion to other norms (Durkheim, 1965). Hence, theatre is about a space where one can ask another, where reality can be collectively questioned by presenting human situations. Hanisch (1978) affirms that what is personal is also political, since the analysis and comprehension process of more personal situations can show how a society is organized. What is personal opens doors to fundamental political issues. As suggested by Read (2005), theatre has always had this relationship with the *polis*, and in this sense, it is fundamentally political in its relationship with the subject and the state as a means of censorship and commitment.

Therefore, theatre is configured as a communion or meeting where people share the meaning of human action, its consequences, and its possibilities. Moreover, the fabric of this dialogue is made up of the questioning towards what *one is*. As claimed by Barba (1992), what theatre says with words is not, ultimately, very important, since the essential consists in revealing relationships, in other words, in showing the

surface of the action and, at the same time, its interior, the forces acting and opposing. Definitely, what matters is to review the internal and external conflict inherent to humanity. Barba asserts that unravelling a story to the spectators does not mean making them discover its “true sense” but creating those conditions in which they can interrogate themselves about the meaning, in other words, finding knots instead of solutions. Likewise, Barba suggests that the raw material is not the actor, but the spectator’s attention, glance, listening and thinking; hence, it is the spectator’s art.

Theatre as a community that shares concerns, knowledge, and conflicts, opens a space to collectively question the human reality reflected on the scene mirror. Both actors and spectators constitute the raw material of the theatrical act, based on exploring and questioning one’s own experience; a premise for construction processes of collective knowledge and a political platform for a possibility of change.

1.1.6. The art of Knowledge

Eisner (2003) thinks that, throughout history, human beings have used art as a means to share and build meaning. In this way, the author affirms that art constitutes an instrument to express those meanings that cannot be explained in words; an opportunity for people to use the mind in a different way through messages transmitted via sound, sight or movement, and the possibility to live an aesthetical experience whose shape turns out to be memorable. Eisner even assures that the main goal of education consists in preparing artists who can think artistically about everything they do, who can use their imagination, experiment while developing their work, take advantage of the unexpected, or issue judgments.

Although generally science is more identified with a rational, objective type of approach, and art with a more subjective and emotional approach, nevertheless, imagination, inspiration and creativity are necessary to make science. (Decree 236/2015, December 22nd, p. 124)

In the same way, Barone and Eisner (2012) sustain that artistic activity can, at least to some extent, be considered scientific. If the term science connotes an empirical vision of the world, that is, one that pays careful attention to the world of human experience, hence it could be said that there is at least an overlap between science

and art. Artistic activity is also highly focused on the dimensions of human experience.

Human activities become art when the process of attention is personally moving, when the forms used are imaginatively construed, when there is a sense of coherence and energy in the work. (Barone & Eisner, 2012, p. 47)

Likewise, Hernández Hernández (2008) argues that in every artistic activity there is a research purpose and a pedagogic goal, in the sense that art is a vehicle to build and project representations of different realities that involve different ways of watching and watching oneself. "Human beings invent art as an instrument of knowledge" (Boal, 2012, p. 137). Theatre is a form of knowledge since it contains gnoseological properties; that is, properties stimulating discovery and inducing learning, since theatre has the effect of bringing closer what is distant to us and enlarging what is small (Boal, 2004).

Theatre is the means that, in a more compressed and immediate way, can make visible the invisible; it shows us, in a synthetic way, the different moods, tensions, sympathies, and subtleties hidden behind human interaction. It is constituted as an instrument of thought and cognitive process; a way of pondering about human situations, since we can pose a hypothetical situation and elaborate its possible consequences (Esslin, 1996). Therefore, theatre can be considered an information vehicle and a method for thinking and cogitation about life and its situations; an instrument of perception and knowledge of society due to its concision capacity without establishing evident affirmations (Esslin, 1987).

Why does art interest us? To cross new frontiers, overcome our limitations, fulfil our emptiness, and fulfil ourselves. It is not a condition; it is a process in which the darkn within us suddenly becomes transparent. (Grotwski, 1992, p. 16)

As Tejerina (1994) maintains, art is an attempt to express reality's essence in a new way with the goal of shedding some light on the different, everyday situations of existence. In a specific time and space, life is presented in a feigned fashion to be tested in a controlled manner. Thus, the author suggests that, due to art's human dimension, theatre becomes an exploratory tool of human nature, as well as a space

to experiment other life possibilities. Thus, theatre can epitomise an avenue of knowledge through constant self-reflection processes.

Everybody needs wonderment and consolation. In other words, knowledge and revelation about the enigma of the world. Art complies with this anthropologic function: to offer knowledge through emotion. (p. 11)

Theatrical language has been a part of human thinking since it carries meanings that make human existential quandary visible. Fiction, by being a “different” reality, has allowed philosophers and thinkers to observe, in the privileged human laboratory that the stage is, models, ideas, conducts and behaviours, attitudes and aptitudes, developments and changes of the self, speculations about the self and its finality, etc. (Alonso de Santos, 2012). In his *Ars Poetica*, Horacio argued that theatre had to entertain and educate. This idea was followed by many Renaissance thinkers and later by the playwright and director Bertolt Brecht (in Schechner, 2013). The latter referred to drama as a scientific method, theatre as an experimental laboratory for analysing human behaviour in given situations (Esslin, 1996).

In the same way, Bolton (1982) refers to theatre as a vehicle for cognitive development since it gives meaning to learning those types of concepts that, although they make reference to the specific barriers inherent to human beings, are essential for life. As Dodgson (1982) affirms, art consists in personalizing areas of experience that are distant and observing those belonging to the domestic sphere in a broader context.

Therefore, theatre constitutes the metaphor of the augmented mirror that resizes and projects human life; what we are and what we can be. Just like the Hamlet character instructs the actors:

(...) For anything so overdone is from the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is to hold, as ‘twere the mirror up to nature; to show virtue her own feature, scorn her own image, and the very age and body of the time his form and pressure. (Shakespeare, 1992, *Hamlet*, Act III, Scene II)

In summary, theatre, as we have seen, constitutes a space where people can observe human action together in an amplified way; a community space that puts the focus and the gaze on matters that deserve to be seen and heard. This allows

the opening of processes to rethink human reality in its possibilities and build together a knowledge that makes it possible to continue walking towards possible horizons of being and existing in the world.

Capítulo 1.2. Teatro Aplicado (TA)

1.2.2. Qué es el Teatro Aplicado (TA)

1.2.3. Acerca del término “aplicado”

1.2.3. Orígenes del TA

1.2.4. Objetivos y características del TA

1.2.5. El TA como espacio Democrático

1.2.6. El TA como espacio de Análisis y de Acción

1.2.7. El TA como espacio Ético

1.2.8. El TA como espacio Estético

1.2.9. El TA como espacio de Evaluación

En este apartado se pretende describir brevemente el paisaje del campo del Teatro Aplicado: su definición, contextos de intervención, luces y sombras del término, orígenes, características y objetivos comunes. Nos detenemos, asimismo, en la descripción de aquellos espacios que toda práctica del Teatro Aplicado debe tomar en cuenta como son: el espacio democrático, el de análisis y acción, el estético, el ético y el de evaluación. Pese a ser un ámbito con heterogeneidad intencional y procedimental motivada por sus diversos contextos de intervención, el amplio territorio de Teatro Aplicado contiene una premisa común: utilizar el teatro como medio de desarrollo personal y social, en cuyos procesos toma especial relevancia la participación de las personas como agentes protagonistas, reflexivas y críticas

que pueden tomar decisiones en torno a diferentes alternativas y acciones que beneficien sus vidas y/o de su comunidad.

1.2.1. Qué es el Teatro Aplicado

El Teatro Aplicado (TA) constituye un nuevo campo en los estudios de teatro en todo el mundo (Gjaerum, 2013). Se trata de un término relativamente actual que se ha desarrollado sobre todo en el territorio anglosajón y que comienza a ocupar cada vez más espacio en el territorio del estado español (Motos, 2012). El término emerge en los 90, como forma abreviada para denominar todas aquellas actividades dramáticas que tienen como fin beneficiar a las personas, comunidades y sociedades (Nicholson, 2014). En la web de la Universidad de Manchester el Centre for Applied Theatre Research (2017) aparece la siguiente definición:

“Teatro aplicado” se refiere a la práctica del teatro y el drama en entornos no tradicionales. Se refiere a la práctica teatral que se relaciona con áreas de política social y cultural como la salud pública, la educación, la justicia penal, la interpretación del patrimonio y el desarrollo.

El TA se forma como término paraguas que engloba diversas prácticas que toman como eje el teatro como medio de intervención en diferentes contextos para la promoción de procesos de reconocimiento y transformación de aquellas comunidades en las que intervienen (Ackroid, 2000). Tal como señalan Prentki, & Preston (2009), el TA desafía cualquier definición ya que incluye una multitud de intenciones y procesos estéticos desarrollados en una diversidad de contextos y con participantes variados. Sin embargo, lo describen como término que engloba un conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos que llevan a participantes y audiencias más allá del ámbito teatral convencional. Es, por tanto, receptivo al contexto local, la gente corriente, sus historias, y prioridades. Los autores añaden que la práctica del TA, que se puede dar en una diversidad de contextos, tiene que resultar relevante para los intereses de la comunidad.

Taylor (2003) se refiere al TA como un teatro reflexivo, “un teatro preocupado en facilitar un diálogo en torno a quiénes somos y en qué aspiramos convertirnos” (p. xix), y añade que es aplicado porque se traslada de los espacios convencionales teatrales a diferentes contextos “no teatrales” de la comunidad como centros

comunitarios, parques, calles, prisiones, centros de rehabilitación o de salud, servicios de apoyo, etc. En estos espacios, los miembros no tienen por qué tener experiencia teatral, pero pueden gozar de la oportunidad de afrontar y cuestionarse asuntos de preocupación pública y personal a través del teatro como herramienta. De esta forma, el teatro se convierte en un medio para la reflexión, la acción y la transformación; un espacio donde el ser humano puede imaginar otras posibilidades de ser.

Por tanto, el TA representa una forma de hacer teatro que se sitúa fuera de la corriente convencional de los edificios teatrales. Se aplica en diferentes comunidades y lugares de la vida cotidiana, con el objetivo de generar espacios que favorezcan procesos de desarrollo personal y social.

Estas prácticas pueden diferir en cuanto a contextos, intencionalidad, y procedimiento, por lo que nos podemos encontrar con diferentes modalidades de TA. Ackroid (2000) distingue entre: teatro en la educación, teatro para el desarrollo comunitario, teatro para promoción de la salud, dramaterapia y psicodrama. Taylor (2003) denomina a la diversidad de contextos de intervención *plataformas estéticas* que pueden situarse, entre otros lugares, en: prisiones, centros culturales, comunidades, centros residenciales, espacios industriales, etc. “Estos son lugares donde residen problemas reales, donde los materiales del/la artista están a mano y donde puede ocurrir una educación genuina” (p. xi). Desde esta diversidad contextual, intencional y procedimental, Prendergast y Saxton (2016) realizan una clasificación de TA en nueve categorías diferentes: Teatro Popular, Teatro Documental, Teatro en la Educación, Teatro del Oprimido, Teatro para la Educación en la Salud, Teatro para el Desarrollo: Teatro de las Prisiones, Teatro basado en la Comunidad, Teatro Museo, y Teatro de la Reminiscencia.

Landy y Montgomery (2012), añaden más categorías al listado anterior: Teatro de la Acción (Theatre Action), Bibliodrama, Teatro Comprometido (Engaged theatre), Ethnodrama, Teatro de Base (Grassroots Theatre), Teatro Playback, Teatro Social, y Sociodrama.

Prendergast y Saxton (2016) afirman que como el TA lleva implícita la palabra *teatro* (*theatron*: lugar para contemplar), la representación pública o semi-pública se

convierte en un componente necesario, a pesar de que pueda comenzar como un proceso. Es por esto que las autoras dejan fuera de la lista prácticas como: dramaterapia, simulaciones, y teatro para el entrenamiento en destrezas en empresas, policía, ejército, médicos, o negocios. Aluden que estas prácticas entrarían dentro del término paraguas del “drama aplicado”; proceso que no implica una representación pública o semi-pública, y donde se utilizan técnicas dramáticas para el desarrollo personal, o mejora de competencias o destrezas requeridas por el contexto objeto de intervención.

Motos, Navarro, Ferrandis, y Stronks (2013) amplían la clasificación incluyendo aquellos procesos en los que no tiene por qué darse una representación como, por ejemplo, la dramatización en contextos educativos, así como la dramaterapia y teatro en empresas. Asimismo, los autores recogen los términos que más se han utilizado en el ámbito hispanoamericano para denominar aquellas prácticas teatrales que podrían entrar dentro del marco del TA: *teatro comunitario, teatro social, teatro impacto, teatro relacional, teatro inclusión, teatro integración, teatro político, teatro guerrilla, teatro agitación, teatro del entorno, teatro popular, teatro de participación, teatro del oprimido, animación teatral* (p. 21). A esta lista se podría añadir el término, también emergente en el estado español, que es el *teatro para la transformación social*.

1.2.2. Acerca del término “aplicado”

Thompson (2003) sugiere que a pesar que el TA pertenece a las comunidades en las que se practica, resulta importante señalar que tiene raíces sólidas en universidades y contextos educativos, por lo que debería ser examinado el lugar que ocupa como disciplina académica. Thompson alude a las diferentes disciplinas académicas que utilizan el término “aplicado” como *matemáticas aplicadas, antropología aplicada, física aplicada* y en ese sentido explica que se puede entender como “no matemáticas, no antropología, no física, no teatro, sino otra cosa” (p. xvii). De este modo, "aplicado" se convierte en una palabra crítica que condena a la desconexión de las diversas disciplinas llamadas “puras” con lo "real" y al rechazo de disciplinas aplicadas por considerarlas contrarias a las puras.

El término aplicado aparece en contraste al término “puro” como, por ejemplo: “matemáticas puras” o “matemáticas aplicadas”; “ciencias puras” o “ciencias aplicadas. En este sentido, la finalidad de las disciplinas “puras” consiste en elaborar teorías y la de las “aplicadas” en llevar a la práctica dichas teorías con el objetivo de resolver problemas. El significado semántico de “puro” contendría connotaciones del tipo: exento de toda mezcla, no contaminado, o natural (Motos, 2012). Por lo tanto, el término *teatro aplicado* puede despertar cierto debate y cierta incomodidad ya que se puede percibir como un tipo de teatro instrumentalista, mecanicista, o funcional que adopta un estatus inferior al *teatro puro*.

Este debate en torno al término provoca discordancias entre la heterogeneidad de profesionales y personas del ámbito de la investigación ya que no siempre están de acuerdo con los términos utilizados (Gjaerum, 2013). En esta línea, Ackroid (2007) alude que *aplicado* conlleva una connotación más utilitaria y Nicholson (2014) argumenta que el término *teatro aplicado* es problemático si es entendido como oposición al teatro como forma artística, particularmente si implica que la estética no resulta de importancia. Balfour (2009) sostiene que la adopción del término *aplicado*, puede ser interpretado como una respuesta adaptativa a las políticas monetarias y orientadas al mercado de hoy en día, cuyo objetivo es el de reformular la ideología en términos más pragmáticos y vendibles.

A Rasmussen (2000), la palabra *aplicado* en teatro no le suena muy bien, la encuentra degradante y como “Pensé que el concepto de aplicado amplificaba una posición de bajo nivel en el juego de poder ya insertado por el Arte y la Ciencia” (p. 3). Adebaso (2015), de acuerdo con él, añade que “suena como un instrumento para arreglar a alguien o algo a través del teatro” (p. 125), por lo que puede suscitar cierta jerarquía.

El lenguaje construye significado. Yo humildemente insto a mis colegas a que dejen el término “aplicado” por completo, ya que no sólo es políticamente dudoso e ideológicamente desagradable, sino quizás aún peor, no artístico. Para mi oído, el oído de un viejo rapero callejero de los años 80, “aplicado” no tiene estilo, ni energía, ni sabor, ni color, ni ritmo, ni arte, imaginación o juego: es sólo un instrumento funcional y mundano sin musicalidad en absoluto. (p. 127-8)

Por lo tanto, queda en evidencia el debate y la discordancia que suscita el término de aplicado en el campo del TA donde se puede encontrar profesionales y personas académicas que reúsan abiertamente utilizarlo, como es el caso de Landy y Montgomery (2012), que prefieren el término de “Theatre for Change”, al igual que Cohen-Cruz que opta por el término “Engaging Performance” (en Landy y Montgomery, 2012, p. 163).

Sin embargo, Thompson (2009) recomienda no abandonar el término de *Teatro Aplicado*:

Podría parecer perverso anunciar que no debería ser usado, cuando va a permanecer como categoría aceptada por muchos/as profesionales, es título de cursos universitarios, y en particular, es un término que continua para galvanizar un interés en el teatro y la performance entre artistas, facilitadores/as, estudiantes y grupos participantes. (p. 4)

Que el teatro aplicado sea un medio o un espacio donde se prioricen objetivos de desarrollo personal o social, no tiene por qué llevarnos a la idea de tener enfrente un *teatro menor* exento de las preocupaciones propias del arte y la búsqueda de belleza. La estética, como elemento común del teatro sea aplicado o no, es un espejo poderoso que abre puertas y puede hacer visible lo invisible de nuestra realidad.

Motos (2012) argumenta que la división entre “puro” y “aplicado” no debería de entenderse como una delimitación rígida entre dos campos opuestos y sin conexión. Por encima de toda terminología lo importante es el propósito del teatro como medio de desarrollo personal y transformación social. De esta forma, sea Teatro Aplicado, Teatro Social, o Teatro para la Transformación Social, lo importante, y tal como afirma Motos (2012), es que tengamos claro qué es lo que estamos haciendo sea cual sea el nombre. “El TA incluye las dos perspectivas que sugieren las etimologías de *teatro* y *drama*. El primero es visión, y el segundo, acción. Y ambas son necesarias en el trabajo teatral con la persona y con los colectivos comunitarios. El TA es ver, participar, reflexionar y actuar” (Motos, 2014, p. 3).

En conclusión, desde esta posición binaria entre teatro “aplicado” y “no aplicado” (o “puro”), se corre el riesgo de enfatizar el “utilitarismo” del TA a expensas de sus cualidades artísticas y estéticas. Todas las actividades dramáticas y teatrales (tengan un fin público o no) se basan en un compromiso estético, y el teatro aplicado, no es una excepción. El teatro aplicado sea aplicado o no, es Teatro.

1.2.3. Orígenes del TA

Al principio del siglo XX comienza a emerger una nueva estética teatral, y en este sentido, se podría ubicar el origen del TA en los movimientos radicales o de vanguardia que supusieron una innovación en la forma teatral (Prendergast & Saxton, 2016). Como por ejemplo el “Nuevo Drama” de Zola, Ibsen, Strindberg y Shaw; el teatro radical en 1930; y los movimientos de postguerra (Balfour, 2009). Se empiezan a percibir importantes cambios y propuestas en la manera de hacer teatro como, por ejemplo: se rompe con la estructura clásica del guion, se abandona el punto de partida tradicional a partir del texto para priorizar un trabajo sobre las acciones físicas y la audiencia es reconocida como agente reflexiva y participativa que forma parte integral de la representación (Prendergast & Saxton, 2016). Por ejemplo, Artaud (2011) en 1932, desde la influencia del movimiento surrealista, publica el primer manifiesto del *Teatro de la Crueldad*, fundamentado en la acción física y no psicológica.

Los límites del teatro se mueven de los edificios tradicionales a otros espacios alternativos definidos por la acción, es decir, el escenario se sitúa ahí donde la acción dramática ocurre, por lo que los actores llevan el escenario consigo (Woodruff, 2008). Comienza, así, a aparecer una nueva estética teatral influenciada por las ideas de Carlos Marx, por lo tanto, un teatro con un importante contenido de crítica social. De esta forma, después de la segunda guerra mundial emerge el denominado teatro social o político del cual uno de los principales representantes lo encontramos en el director, dramaturgo y teórico Bertolt Brecht (Motos et al., 2013). Desde una visión modernista, este artista alemán, distingue entre el teatro de “mero entretenimiento” y el “teatro político” cuyo objetivo persigue el cambio social (Neelands, 2007).

Tradicionalmente, el teatro de la cultura europea intentaba mantener a la audiencia inmóvil y en silencio en sus asientos. Se establecía así una distancia entre actores y espectadores. La audiencia es comparable a un “recipiente” esencialmente pasivo que contempla un objeto de belleza con autonomía propia (Taylor, 2003). En este sentido, Brecht piensa que la función primordial del teatro debe consistir en despertar en la audiencia cierto sentido de compromiso y responsabilidad a través de la activación de su imaginación colectiva (Prendergast & Saxton, 2016).

Brecht quería un teatro “no dramático”, sino un teatro épico, es decir, los eventos de la obra no son presentados como si estuvieran pasando en el momento presente, sino que los actores narran la acción y muestran las condiciones sociales de otras épocas con el objetivo de proporcionar información a una audiencia que debería de ver la obra desde una mente desprendida y crítica. Esto provoca en la audiencia el famoso *Verfremdungseffekt* que significa *efecto de extrañamiento*, un método por el cual el público se mantiene distanciado de la acción, en vez de ser absorbido por ella. El escenario se convierte en una especie de conferencia, un laboratorio donde examinar, analizar, y evaluar conductas humanas (Esslin, 1996). Los actores no solo se representan en el papel, sino que de vez en cuando realizan comentarios como si estuvieran narrando la historia desde la distancia. Brecht pretende que su teatro épico provoque que el público reflexione y piense que la vida no tiene por qué ser así y que puede ser de otra forma (Woodruff, 2008). El nuevo teatro de Brecht apela no tanto a los sentimientos del espectador sino a su capacidad de razonar (Taylor, 2003).

A partir de los 60 esta ruptura con el teatro convencional continúa de manos de directores teatrales como Grotowski, Brook o Barba, que abandonaron las salas o el formato tradicional y reconceptualizaron los elementos de forma, espacio y texto teatral tradicionales, desde una visión crítica de la política y de la cultura (Motos et al., 2013). También emergen formas teatrales como performance, happenings y “técnicas mixtas”, en las cuales el público proporcionaba su propio argumento a los acontecimientos que ocurrían frente a él, algo que al autor-artista de la representación no le correspondía hacer (Mamet, 1998).

Augusto Boal ha sido uno de los autores referentes en las fuentes del TA. Boal funda el Teatro del Oprimido, una forma teatral que reúne un conjunto de ejercicios,

juegos y técnicas dramáticas que buscan la desmecanización física e intelectual de sus participantes y la democratización del teatro y de la cultura (Motos et al., 2013). Su formulación teórica y praxis está inspirada en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, pedagogía que pretende empoderar a las y los educandos como agentes activos de su propia educación. De forma similar, Boal utiliza el teatro como herramienta política para hacer visibles las opresiones personales y/o comunitarias y, de esta forma, explorar alternativas de acción. Quizás no se encuentre la solución, pero por lo menos representa una vía de apertura a nuevas perspectivas; como él lo llamaba: “un ensayo para la revolución” (Boal, 2009, p. 64). Principalmente en la técnica del Teatro Foro, el espectador pasa a ser “espectador”, es decir, participa del hecho teatral proponiendo alternativas a las situaciones dramáticas planteadas; situaciones cercanas a las problemáticas que afectan a la comunidad específica a la cual pertenece. La práctica de implicar a la audiencia de forma interactiva con la representación se considera una de las principales características de todas las formas del TA. Tal como señala Woodruff (2008): “los/las intérpretes expanden el espacio sagrado actuando fuera de los límites originales, y veremos que incluso son capaces de compartir su espacio sagrado con el público” (p. 119).

En cuanto al estado español, cabe señalar que a partir de los años 50 emerge el denominado *teatro denuncia*, como altavoz y defensa de la dignidad humana, y cuya temática gira en torno a la injusticia social y las condiciones de la sociedad española en aquella época. Sus máximos representantes son Antonio Buero Vallejo y Alfonso Sastre. Más recientemente, y volviendo al plano internacional, otro de los autores que siguieron esta línea de denuncia lo encontramos en el director, dramaturgo y Premio Nobel de literatura, Darío Fo (Motos et al., 2013).

Estoy más que convencido de que habría que educar no solo a los actores, sino al público, para que esté en condición de asistir a espectáculos valientes, que desarrollen temáticas diferentes y provocadoras, que susciten interés y debate, ganas de discutir y de hacer. (...) Llevo treinta años en esta batalla por estimular el nacimiento de un teatro que plantee temas vivos y demuestre que quiere renovarse, no sólo en estilo, sino en contenidos. (...) Creo que vemos teatro muerto para espectadores muertos. (...) Lo importante es llevarse los premios

nóveles o de próceres. No irritar a los burócratas del ministerio, a los responsables del partido de gobierno; conseguir que te adjudiquen una buena suma para el montaje y no remover el pantano, de manera que todos coincidan en definirte un teatrero tranquilo. Amén. (Fo, 1997, p. 216-217)

Por lo tanto, como se ha podido ver, el TA se nutre de los movimientos que emergen a comienzos del siglo pasado y que rompen con las convenciones teatrales tradicionales respecto a: procesos de creación que se liberan de un texto predeterminado, lenguaje teatral que privilegia las acciones físicas, cambio en las estructuras espaciales, modos de relación con la audiencia y, sobre todo, el propósito del hecho teatral. Movimientos y vanguardias que van a tener una clara influencia en las características y objetivos del TA, y a los que se van a hacer referencia en el apartado siguiente.

1.2.4. Objetivos y características del TA

Después de revisar de forma muy breve algunas de las fuentes de la que se alimenta, el TA se podría describir como un fenómeno de implicación social y artística (Prendergast y Saxton, 2016), que conlleva diferentes intenciones, y predominantemente pone el foco en las personas participantes (Nicholson, 2009). Como ya se ha mencionado, la implicación que conlleva la práctica del TA en diferentes contextos puede sugerir la diversidad en cuanto a su forma, objetivos y procedimientos que los marcará el propio contexto donde se interviene.

De esta forma, consideramos que se podrían describir aquellos elementos comunes que comparten todas las prácticas desarrolladas bajo el paraguas del TA. En esta línea, Neelands (2007) señala que parece haber un consenso en torno a aquellas características que pueden ser clave para sus prácticas, funciones y asociaciones políticas. Prentki & Preston (2009) sugieren que el TA reúne una diversidad de prácticas que comparten en común suficientes características como para permitirles operar bajo dicho marco. Este lugar común, añaden, denota la intención de emplear procesos teatrales al servicio del desarrollo personal, el bienestar y el cambio social.

Landy & Montgomery (2012) sostienen que la diversidad de formas de drama y teatro que se aplican tanto a la educación, la acción social o a la terapia guardan

más similitudes que diferencias, por lo que pueden estar consideradas como una sola disciplina. Así, afirman que todas las prácticas del TA se caracterizan por utilizar métodos escénicos que buscan empujar al espectador fuera de su zona de confort y sorprenderlo con nuevas dimensiones de ver, pensar y actuar. Ackroid (2000) argumenta que la intencionalidad del TA se podría resumir en: informar, purificar, unificar, instruir, y sensibilizar. Y añade que estas funciones del teatro no son nuevas, ya que el uso de la forma teatral tampoco es algo nuevo: “es el término lo que es nuevo” (p. 1).

Por otro lado, Taylor (2003) describe los principales objetivos del TA como: sensibilizar o concienciar; plantear problemas; reparar daños o barreras psicológicas; retar a los discursos contemporáneos; dar voz al punto de vista de las personas silenciadas o marginadas. Asimismo, Adebaso (2015) resalta aquellos elementos comunes que comparten las diferentes prácticas del TA y que consisten en que todas apuntan hacia diferencias de poder y hacia posibilitar la participación de grupos y personas en actividades teatrales que reten el statu quo.

Respecto a las características, Ackroid (2000) afirma que son dos las características centrales para la comprensión del TA: una intención de generar cambio (de conciencia, de actitud, de comportamiento, etc.) y la participación de la audiencia. A estas características añade como algo relevante la adaptación del TA a los contextos y sus objetivos específicos, ya que resulta primordial valorar lo local y su especificidad (comunitario) frente a lo universal o monológico.

Entre las diferentes características que atribuye Thompson (2003) al TA, se pueden señalar las siguientes: práctica que siempre tiene lugar en comunidades, instituciones o grupos específicos; se trata de una práctica participativa y creativa que incluye personas que habitualmente no hacen teatro; consiste en una actividad que se desarrolla desde, con y para las personas en situación de exclusión o marginación: se adapta a lo desconocido; se trata de un teatro vinculado a cuestiones vitales; en circunstancias donde el miedo es dominante, puede ser un teatro de celebración; una forma en que las personas se puedan involucrar en sus comunidades, a partir de procesos de reflexión y debate en torno a problemas que les afecta con el objetivo de provocar cambios; por lo que se trata de una práctica que aspira al ideal de la transformación.

Finalmente, Prendergast y Saxton (2016) recogen aquellas características que consideran podrían ser integrales a todo el tejido del TA: 1) enfoque en múltiples perspectivas; 2) indiferencia por la secuencia como algo fundamental para una estructura efectiva; 3) finales que permanecen abiertos para el cuestionamiento; 4) menos dependencia en las palabras, más exploración del movimiento y de la imagen como lenguaje teatral; 5) prioridad a improvisaciones pulidas; 6) el teatro como reflexión de la vida cotidiana, con abierta intencionalidad política hacia el desarrollo de conciencia y generación de cambio; 7) una aproximación colectiva a la creación de piezas teatrales donde el propio grupo, como creador, se hace consciente de su capacidad de cambio; 8) asuntos de importancia local que pueden ser o no transferibles a otras comunidades; 9) la audiencia como participante activa en la creación de conocimiento y de acción.

Por lo tanto, el TA podría describirse como práctica teatral que se sitúa en contextos no convencionales del teatro, y fomenta un espacio donde las personas se convierten en artistas que se adentran en un proceso creativo que pretende explorar, analizar, y problematizar a través del arte teatral, cuestiones y asuntos de su propia vida y/o comunidad para abrir un debate que permita un cambio encaminado hacia horizontes de un mayor bienestar personal y colectivo.

1.2.5. El TA como espacio Democrático

El teatro de la antigua Grecia, se supone servía como propósito educativo e invitaba a su ciudadanía a pensar y cuestionar el poder (Woodruff, 2012). En la tradición del teatro político, uno de las claves consiste en crear un espacio social y artístico caracterizado por procesos democráticos y metodologías de trabajo que promuevan una participación equitativa. Este elemento resulta de relevancia para la práctica de TA que, desde su compromiso e implicación social, ha de crear espacios que permitan a los sujetos experimentar y modelar procesos de trabajo en condiciones de una democracia igualitaria (Neelands, 2007). Se trata de “desdibujar la vieja distinción entre productores y espectadores” (Aguirre, 2015 p.12). El TA transgrede y refigura la relación entre intérpretes y audiencias, y propone que el público se convierta en participante activo como clave fundamental de la experiencia teatral (White, 2015). Por lo tanto, el TA, en su intención, está

fuertemente implicado con asuntos que tienen que ver con procesos de ciudadanía activa y práctica democrática (Nicholson, 2014).

Con esto no se quiere sugerir que sin una participación activa por parte de la audiencia el teatro no pueda transmitir un mensaje o producir un cambio de actitud (Bolton, 1979), sino que uno de los focos más reseñables del TA se centra en generar un espacio democrático donde sea posible el diálogo y la participación activa de la diversidad de agentes implicadas. El TA pivota en la convicción de que el teatro puede situar a las personas en situaciones donde pueden cuestionar asuntos, confrontar un problema y analizar sus propias relaciones con el mundo donde viven. Existe un compromiso en ofrecer a los miembros de la audiencia la oportunidad de observar la presentación de una obra teatral y participar en ella (Taylor, 2003).

De esta forma, el espacio de la representación se convierte en un espacio democrático posiblemente más radical: ofrece la oportunidad de desarrollo de la identidad social ya que permite que el público participe como ciudadano activo que experimenta otras posibilidades de acción (Dollan, 2006). El TA rompe con la cuarta pared que existe en el modelo de teatro representacional y pasa a ser un modelo de teatro presentacional donde esta cuarta pared es permeable, transparente y muchas veces traspasada por la audiencia que participa directamente en la acción de la obra de teatro (Prendergast y Saxton, 2016).

La importancia de la participación es asociada a la idea de proceso constituido como *contrato dialógico social* entre profesionales y participantes que enfatiza la negociación y el diálogo respecto a la planificación, creación y representación (Neelands, 2007), lo que permite crear condiciones previas que posibiliten procesos de transformación (Schechner, 1994).

Según Taylor (2003), el teatro puede ser crítico, participativo, basado en la comunidad y, en última instancia, personal y socialmente transformativo que cumple con una función política y puede promover una toma de conciencia en las relaciones de poder existentes en todo proyecto humano. El teatro puede ser catalizador de la reflexión e investigación, aquel que plantea problemas en vez de ofrecer opciones interpretativas cerradas, aquel que busca lo incompleto y

demuestra narrativas posibles. Taylor sigue afirmando que la noción de TA está relacionada con una aproximación democrática en la que el monólogo de la dramaturga es reemplazado por una conversación intersubjetiva donde el poder interpretativo es compartido.

El TA contempla como requisito relevante la constitución de un espacio democrático donde las personas crean y deciden conjuntamente desde posiciones de igualdad; espacio de ciudadanía activa y dialogo comunitario con el objetivo de compartir y construir conjuntamente nuevos conocimientos a través del arte social que representa el teatro.

1.2.6. El TA como espacio de Análisis y Acción

El desarrollo social y económico de cualquier sociedad depende de las personas, es decir, aquellas que pueden pensar y actuar creativamente, plantear retos de forma positiva, mostrar iniciativa y buscar soluciones imaginativas a los problemas (Heaps, 2015). “En el acto de interpretar el mundo estamos ya comenzando a transformarlo” (Haseman & Winston, 2010, p. 470).

Durante siglos, las Artes han sido concebidas como catárticas, instrumentales, e instructivas (Ackroid, 2007). En este sentido, el teatro ha podido ser percibido como herramienta peligrosa para aquellos sectores en posición de poder (Ackroid, 2000). Dollan (2006) subraya que el poder del espectáculo teatral reside en que podemos revisar nuestro imaginario social, de tal forma que lo podemos vivir como más humano, más amoroso y más justo. Y añade que el teatro se convierte en un espacio donde poder indagar en los significados, encarnarlos a partir de lo que aporta el público y, aunque sea desde la fantasía, impulsar desde la acción las posibilidades afectivas que reflejen un mundo diferente. Así, como añade Nicholson (2014), lo familiar puede ser visto, corporeizado y representado desde alternativas y perspectivas diferentes. Tal como sostiene Landy y Montgomery (2012), muchas de las prácticas del TA, influenciadas por implicaciones políticas y filosóficas de la globalización, el postcolonialismo y el posmodernismo, adoptan una posición de conciencia crítica y *concientización*, término, este último, acuñado por Freire.

Freire (2008), en su formulación de la Pedagogía del Oprimido, entiende la reflexión y acción como una única unidad que no puede ser dicotomizada. Se refiere a una

pedagogía problematizadora en la cual las personas realizan un esfuerzo de análisis crítico en torno al mundo en el que viven y se descubren en “situación”. Tal como afirma: “Los hombres son porque están en situación. Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él” (p. 126). Esta reflexión-acción la denomina *praxis*, cualidad exclusiva del ser humano y que implica el poder de transformar o crear.

El teatro, como espejo de la sociedad, por tanto, ofrece un espacio donde poder leer la realidad y emitir preguntas acerca de aquello que quizás hasta ahora no había sido cuestionado. Así como la pedagogía de Freire apostaba por un proceso de problematización de realidades localizadas y específicas, el TA también postula por una pedagogía problematizadora que abre el espacio a la toma de conciencia de aquellos asuntos que merecen ser analizados en la diversidad de comunidades en la que interviene. En algunas ocasiones el TA interviene desde la necesidad clara de abordar un tema concreto que preocupa al colectivo; sin embargo, en otras ocasiones la función del TA se puede convertir en problematizar asuntos de la vida cotidiana que aparecen como “normalizados”, pasan desapercibidos y es probable que necesiten ser cuestionados. Se trata de hacer visible lo invisible y poner en tela de juicio aquello que se había pasado por alto, para posteriormente pensar conjuntamente en posibles alternativas de acción. “En la vida cotidiana no vemos lo que no podemos o queremos ver, aun cuando lo tengamos delante de nuestros ojos” (Boal, 2012, p.81). Tal como afirma Freire (2008), la sociedad que nos crea también nos puede deformar y debemos cuestionar las verdades que nos vienen inculcadas desde nuestra propia cultura, como primer paso para la transformación. “La reflexión si es verdadera reflexión conduce a la práctica” (Freire, 2008, p. 63).

El TA, desde su potencial educativo se convierte en agente transformador que facilita procesos en los que poder confrontar y deconstruir aspectos de la acción propia o ajena. Tal como señalan Prendergast y Saxton (2016), por un lado, ofrece un lugar de *contemplación* donde las personas se reúnen para compartir historias y descubrir cómo funciona el mundo y, por otro, un lugar de *acción* donde la comunidad puede considerar alternativas, plantear nuevas perspectivas y probar otras posibilidades de cómo podría ser la realidad.

En esta línea, Taylor (2003) describe el TA como un campo cuyo foco está en hacer emerger cuestiones y explorar oportunidades, antes que buscar soluciones. “El teatro aplicado puede dejar a los/las participantes con más preguntas que respuestas” (p. 77). Taylor argumenta que los participantes se ven sometidos a la experiencia, pero al mismo tiempo controlan dicha experiencia; y la compara con la *metaxis* descrita por Boal (2004) que “significa pertenecer completa y simultáneamente a dos mundos diferentes, autónomos” (p. 64). El estado de *metaxis* se logra cuando ocurre un diálogo entre el mundo real y el de la ficción, algo que es central en el TA; los espectadores se convierten en *espectadores* y, conscientemente y deliberadamente, reflexionan y actúan. “Las/los espectadores no sólo están experimentando, sino que están contemplando y criticando activamente la naturaleza de su experiencia” (Taylor, 2003 p. 6). Bolton (1979) lo llama “pensamiento en acción”, es decir, las personas que participan viven una experiencia que al mismo tiempo van comprendiendo (en Taylor, 2003, p. 6).

La producción teatral busca plantear cuestiones a la audiencia. Quizás no se encuentre la respuesta, pero puede ser una vía para la exploración de alternativas en torno a algún tema que preocupa a la comunidad. El objetivo no es solo entretener, sino también reflexionar y elevar conciencia acerca de aquellos problemas que quizás no nos habíamos parado a pensar; discurso bidireccional donde proceso-producto y actor-audiencia se confunden, se solapan y se encuentran en un mismo espacio de interacción mutua.

Prendergast y Saxton (2016) constatan que “El teatro aplicado funciona como medio para reafirmar o socavar las normas sociopolíticas” (p. 8). Concretamente el *Teatro del oprimido*, *Teatro en la educación*, *Teatro para la educación en salud* y *Teatro para el desarrollo*, ponen el foco en procesos que cuestionen y debiliten el poder que ejerce el statu quo a favor de la promoción de un cambio social positivo. “Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores” (Freire, 2008, p. 42).

Por lo tanto, el TA promueve procesos donde las personas pueden ejercitarse, por derecho y por dignidad humana, como agentes activas y autónomas que cuestionan y analizan lo establecido desde una posición crítica y reflexiva; plataforma de acción

transformadora. “El ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!” (Boal, 2012, p. 31).

“El Arte no es solo contemplación, también es acción, y todas las acciones cambian el mundo, al menos un poco” (Kushner, 2001, p. 62). Las palabras “transformar el mundo” pueden contener cierto tono altisonante, ambicioso, e incluso vacío ¿de tanto usarlas?, sin embargo, algo que podría ser cierto es que sin acción no puede haber cambio y la acción más diminuta ya supone un comienzo. Tal como aconsejaba Stanislavski (1988) a sus actores:

Cuando ustedes no puedan creer en la acción más amplia, deben reducirla a porciones cada vez más pequeñas hasta que sí puedan creer en ellas. Y no se imaginen que esto es una tarea mezquina (...) Quizás ustedes no se dan cuenta de que, partiendo de su creencia en la verdad de una pequeña acción, un actor puede llegar a sentirse a sí mismo en su parte y tener fe en la realidad de la obra entera. (p. 134-135)

Nicholson (2014) sugiere que la participación en teatro es un regalo y que, como otros regalos, puede ser experimentado de forma negativa, así como positiva. Utiliza el término de “transportación” en vez de “transformación” en el sentido de que el proceso nos ofrece la oportunidad de ir a otro mundo del cual podemos volver con presentes. Algo que puede generar incertidumbre, ya que el regalo puede ser experimentado con placer o displacer. No sabemos si nos vamos a encontrar con regalos y de qué índole serán los mismos, si nos van a gustar o no.

De todas formas, la práctica del TA, en su objetivo principal que es la mejora de la vida de las personas y comunidades, pretende crear aquellas condiciones en las cuales las individualidades puedan ampliar su percepción de cómo es la vida y puedan realizar una lectura del mundo que habitan para, de esta forma, abrir caminos de acción que puedan conducir al “regalo” del descubrimiento de otros mundos o vidas posibles. El TA abre un espacio de participación y exploración, donde las personas pueden gozar de la oportunidad de ir más allá de lo ya conocido.

1.2.7. El TA como espacio Ético

Uno de los puntos centrales y delicados dentro del discurso ético lo encontramos en el análisis del rol de las profesionales del TA. Cohen & Manion (1994) lo denominan “campo de minas ético” (en Thompson 2003, p. 173), ya que una creación teatral o técnica dramática que resulta aceptable en un sitio o contexto, puede no serlo tanto en otro e incluso puede crear problemas (Kerr, 2009).

Por lo tanto, una de las claves del rol de la profesional reside en la flexibilidad y la adaptación a diferentes contextos. Las profesionales tienen que reunir destrezas específicas para construir aquellas condiciones que permitan que emerja el conocimiento colectivo de la comunidad en la que intervienen. Por lo tanto, y recuperando la metáfora del “campo de minas” ético, es de relevancia que la profesional del TA ponga el foco en aquellas competencias orientadas a la ciudadanía, es decir, la capacidad para escuchar la especificidad del contexto y la habilidad para generar espacios protegidos donde las personas sientan la confianza y la libertad para expresarse, debatir y construir conocimiento juntas. En esta línea, Kerr (2009) afirma que es importante que las facilitadoras, gestoras y diseñadoras del proyecto no asuman el “rol de gurús”, sino que se muestren abiertas al poder persuasivo de la inteligencia colectiva (p. 186).

Cuando desde el discurso legitimador del TA se mencionan frecuentemente las palabras “cambiar” o “transformar”, existe cierto riesgo en caer una actitud posiblemente- aunque suene atrevida la calificación- “petulante”, ya que puede denotar que la profesional, desde la premisa de agente con capacidad de provocar cambio, pueda percibirse como alguien que “posee la verdad”. Una de las expresiones más utilizadas en la “promoción de las bondades” del TA alude al rol de la facilitadora como agente capaz de *dar voz* a la diversidad de participantes. En esta línea, Nicholson (2014) recalca que las profesionales tienen que ser conscientes de que su rol no consiste en dar voz a las personas-con toda la implicación jerárquica y autoritaria que trae esta frase-sino crear espacios y lugares que permitan que las voces de los sujetos sean escuchadas, así como que se puedan dar relaciones de confianza y reciprocidad entre profesionales y

participantes. Tal como afirman Wilkinson y Kitzinger (2009), se trata de crear un espacio donde las personas puedan hablar por sí mismas.

En lugar de hablar por otros/as, mantenemos un silencio respetuoso y trabajamos para crear las condiciones sociales y políticas que podrían permitir a los/las demás hablar (y escuchar) en sus propios términos. (p. 86)

En este sentido, la función de la profesional consiste en generar aquellas condiciones que puedan posibilitar diálogo y escucha; desde la organización de un espacio donde las personas se sientan libres en su expresión y tomen las riendas de su propio proceso. El mundo de los cuidados tiene que ver con el respeto a la especificidad y el ritmo de cada persona y su comunidad.

A veces asumo que me están enviando para trabajar sobre las limitaciones institucionales con el fin de aumentar la conciencia e incluir a las personas marginadas en el diálogo democrático, pero una vez que estoy en el campo, descubro que sólo fui enviado para calmar a estas personas. ¿Cómo podemos saber que nuestro trabajo está sirviendo para cambiar las cosas, y no simplemente para ser explotados/as por su "utilidad" estratégica? (Schininá 2004, p. 27)

Habría que revisar las ideas previas con las que se acude a un contexto en el cual, como dice Thompson (2003), muy a menudo la profesional aparece como forastera o como agente visitante que ofrece una intervención dentro una comunidad con su propia cultura y su propia identidad. Esta profesional, podría llegar a ser incluso una visitante impuesta por la agencia o institución "contratadora". En este sentido, en este afán de "intervención" el riesgo (o tentación) de la profesional del TA puede residir en querer llegar a la comunidad con ideas y soluciones preestablecidas.

Sin embargo, no existen recetas universales, procedimientos prefijados, ni prescripciones infalibles. El discurso de la ética gira en torno a que, como profesionales del TA, no podemos caer en la tentación de sentirnos "salvadoras" o agentes "portadoras de la verdad". Una buena práctica desde el espacio ético debería sustentarse en facilitar aquellas condiciones y procesos que respondan a las necesidades y demandas de la comunidad anfitriona. Por tanto, hace falta revisar previamente la propia mochila ideológica y cultural, para posteriormente

escuchar a y dialogar con la comunidad acogedora. Se trata de adoptar una actitud de *acompañamiento* que promueva procesos de construcción de conocimiento colectivo y posibilidad de cambio.

Como afirma Nicholson (2014), ser ética tiene que ver con priorizar la negociación continua frente a un encuentro de posiciones fijas, es decir, a través del proceso de creación artística, las ideas y valores pueden transformarse, revisarse o reafirmarse. Por lo tanto, la práctica requiere de un continuo proceso de negociación y reevaluación, así como un despliegue de atributos como la empatía, generosidad y cuidado por las demás personas; esto es lo que puede garantizar una práctica óptima.

Por otro lado, Heap (2015) constata que el simple hecho de introducir prácticas de TA en contextos educativos o sociales no asegura nada y que no se trata de una panacea que vaya a resolver “las enfermedades” del sistema educativo y la sociedad moderna.

Yo mismo puedo mostrarme apasionado por la eficacia demostrada del drama en la educación en manos de la cantidad de maestros/as brillantes que he tenido el privilegio de observar durante los años de mi personal práctica del drama, pero no soy tan ingenuo para negar que, sin una atención cuidadosa en la planificación y la ejecución, el drama puede llegar a ser, en palabras de Mary E. Styslinger, “otro mecanismo de dominación”. (p. 233-234)

Tal como afirma Hartley (2012) “la transformación no es necesariamente lo que alguien está buscando y puede no ser productivo en sus vidas” (p. 147). En este sentido, Nicholson (2009) advierte que es necesario estar vigilantes y mirar si la práctica es aceptada como un generoso ejercicio de cuidado o, por muy bien intencionada que quiera ser, se considere como un acto invasivo o de intrusión. “Es fácil que la confianza se vuelva en dependencia, que la generosidad se interprete como patrocinio y el interés por otros que se interprete como una mirada de control” (p. 166).

Ackroid (2007) realiza un llamamiento a la vigilancia ya que el peligro del TA, como una técnica reflexiva poderosa, puede ser utilizado con objetivos humanitarios, así como con intenciones dudosas.

Mi pregunta es, por lo tanto, si el teatro se ha aplicado a la tarea de abrir las mentes a nuevas perspectivas, aumentar la autoestima, reunir comunidades dispares, ¿por qué no debería ser utilizado para producir perspectivas restringidas que impliquen la crítica de otros/as, para reducir la autoestima y confianza con ideas, para dividir y fragmentar las comunidades establecidas? (Ackroid, 2000, p.5).

Thompson (2003), sugiere que debe haber un compromiso con la comunidad y posibilitar la verdad del propio proceso que incluso puede desafiar las expectativas y juicios preconcebidos de la propia profesional. La profesional del TA no debe aproximarse al proceso de trabajo con una opinión prefijada de lo que es “bueno”. En esta línea Stuart Fisher (2005) añade que habría que dejar a un lado los valores propios- por lo menos temporalmente- y reconocer las verdades propias de la comunidad en la que se está trabajando. Etherton y Prentki (2006) comentan que hay una contradicción en el corazón del proceso: por un lado, muchas profesionales de TA se ven a sí mismas como facilitadoras motivadas por un deseo de usar el arte para efectuar un cambio personal y social y, por otro lado, este cambio puede no coincidir con los deseos de la comunidad en donde el proceso se está efectuando. Añaden que la globalización, si cabe, aumenta la dimensión de dicha contradicción; la tensión entre lo local y lo global.

Como uno de los principios éticos de la práctica del TA es que no se trata de desplegar una intervención con un “mensaje” preconcebido con el objetivo de “inculcarlo” en la comunidad “necesitada”. La profesional del TA debería de comprometerse en un proceso de análisis, reflexión y autocrítica con el objetivo de favorecer espacios donde emerjan las propias verdades de la comunidad implicada. El TA debe ser una práctica con espíritu flexible, de escucha y de indagación, capaz de moverse entre diferentes comunidades y de ofrecer aquellas condiciones específicas en las que las personas puedan, a través de procesos colaborativos y democráticos, construir conjuntamente significados que impliquen la activación-o no- de aquellos cambios que desee el propio colectivo.

Neelands (2007) afirma que la profesional del TA entra legítima e inevitablemente en un dialogo social con un grupo en el que se intercambian y desarrollan

comprensiones intersubjetivas. La ética de la intervención debería de contemplar un “ideal de relación recíproca” entre las profesionales y el grupo de participantes a través de elementos como la negociación, equidad y mutuo reconocimiento. “Uno/a sólo se reconoce en virtud de reconocer y ser reconocido/a por otro sujeto” (p. 4). Por lo tanto, el reconocimiento de los otros es esencial para el desarrollo de la propia identidad. La formación de identidad resuena con la idea de *grupo* donde se da esta *ideal de relación recíproca* a la que se refiere Neelands, y donde los sujetos se reconocen los unos a los otros como iguales y separados. En la misma línea, Nicholson (2014) afirma que las pedagogías promovidas por el TA abren espacios que posibilitan las relaciones entre la identidad y la diferencia, los márgenes y los centros. “Es a través del encuentro de la diferencia que los límites éticos de la ciudadanía pueden ser reconocidos y explorados” (p. 174).

1.2.8. El TA como espacio Estético

Haseman y Winston (2010) se refieren a la estética como una forma de conocimiento que va más allá del mero reconocimiento del contenido conceptual. “Cognición, imaginación, memoria y cuerpo trabajan en una interrelación compleja con el objetivo de producir comprensión y conocimiento fresco” (p. 467). Boal (2012) se refiere a la estética como ciencia de la comunicación sensorial y de la sensibilidad. Distingue entre *pensamiento sensible* y *pensamiento simbólico*. El primero es una forma de pensar no verbal y el segundo tendría que ver con el aspecto verbal o simbólico como, por ejemplo, las propias palabras: “para ser comprendidos, incluso cuando se expresan con palabras, los pensamientos dependen de la forma en que las palabras son pronunciadas o de la sintaxis con que las frases se escriben, esto es, dependen del Pensamiento Sensible” (p. 38).

El discurso estético en el TA entraña un debate entre el foco estético y los puntos de vista más políticos y educativos (Gjaerum, 2013). En este debate de prioridades en cuanto a forma o contenidos y objetivos, es indiscutible que la principal herramienta del TA consiste en la forma teatral, es decir, se trata del Arte del Teatro. Por lo tanto, un conocimiento de la estética teatral se vuelve necesario para lograr sus intenciones. En este sentido, el discurso estético es algo que va tomando cada vez más relevancia en el ámbito de TA. Como afirma Boal (2011) refiriéndose

concretamente al Teatro Foro: “Lo importante es que el Teatro Foro sea buen teatro, ante todo. Que la presentación del modelo sea, en sí, fuente de placer estético. Debe ser un espectáculo bueno y hermoso” (p. 393).

Rasmussen (2000) añade que el común denominador para el TA, junto con la preocupación estética, es la preocupación por los contextos culturales donde actúa. En el otro lado, nos encontramos con el teatro no aplicado que tiene que ver con una forma de arte autónoma y de alto estatus. Las diferencias principales en esta dicotomía de teatro aplicado o no aplicado puede darse en el grado en el que las prácticas artísticas están relacionadas con el ámbito social y el grado en el que el contexto cultural cambia las aproximaciones estéticas, por lo que tendremos aplicaciones dramáticas relacionadas con el contexto hasta tal punto que perderán poder estético y, por otro lado, encontraremos el teatro de alto estatus y elitista donde la estética se desvía hacia un desapego social.

Por lo tanto, en esta preocupación por los contextos culturales objetivo de intervención y su condición de “utilidad”, el TA corre el riesgo de priorizar los contenidos sociales de tal forma que el espacio estético y artístico aparezca empobrecido. “El problema del Teatro Aplicado es que a menudo es entendido como demasiado operativo” (Cohen Cruz en Landy & Montgomery, 2012, p. 163). El compromiso estético puede erosionarse al servicio del pragmatismo (Balfour, 2009). Por consiguiente, existe una necesidad de reconocimiento de la contribución que supone la estética en la práctica del TA, ya que se trata tanto de un arte como una práctica social (White, 2015), por lo que, como afirma Jackson (2007) es necesario “abrazar el núcleo artístico de lo que hacemos” (p. 272). El TA no es solo aplicado, sino también es teatro, por lo que es relevante desarrollar un análisis crítico de las formas teatrales en sí mismas (Ackroid, 2000).

Thompson (2009) argumenta que el TA “es limitado si solo se concentra en sus efectos- identificables resultados sociales, mensajes o impactos-y se olvida del radical potencial de la libertad de disfrutar de la resplandeciente belleza de las cosas” (p. 6). Thompson afirma que la capacidad que tiene la belleza para perturbar es crucial y que por lo tanto tiene un importante, pero no reconocido, poder político que puede mostrar de forma crítica hasta lo más feo de nuestra sociedad. Tal como

afirma Boal (2012): “Lo Bello, que forma parte de la Estética, es la organización de la realidad, anárquica y aleatoria, en formas sensoriales que le dan sentido y, a nosotros, placer. Bello no es solo lo que nos alegra y agrada, sino también lo que nos asusta y consterna” (p. 44) a lo que añade: “¡Lo feo es Bello! No hay en esa expresión contradicción alguna, pues bella es la verdad escondida que el arte revela. Lo Bello es la verdad revelada a través de conocimiento sensorial” (p. 45).

White (2015) alerta del peligro de sobre-instrumentalizar el TA y habla de la necesidad de desarrollar un conocimiento más matizado acerca del papel que juega el arte-particularmente la belleza-como potenciador de cambio social, así como también considerar la experiencia artística como algo accesible para todas las personas como una cuestión de derecho y de principio: “el arte participativo es arte” (p. 25). Esta participación conlleva una implicación sensorial colectiva e individual que invita a un compromiso creativo y afectivo en el aquí y ahora del evento (Nicholson, 2014).

Los valores estéticos han cambiado a lo largo de los tiempos de la misma forma que los contextos sociales y culturales cambian también. De esta forma, la estética en el siglo XXI se ha ampliado para incluir lo cotidiano (Shaugnessy, 2015). El TA se mueve para romper con la clásica dicotomía de la forma y el contenido y desafía la distancia existente entre lo que se considera obra de arte y los asuntos importantes de la vida cotidiana (Taylor, 2003). En este sentido, Prendergast y Saxton (2016) se refieren a las prácticas del TA como las más sociales formas artísticas, ya que sus estructuras artísticas se sustentan en una continua negociación de la estética con lo cotidiano; negociación que da como resultado una variedad de formas de TA. “El potencial de hacer de lo cotidiano algo extraordinario” (Shaugnessy, 2015, p. 122).

En esta línea, Motos (2013) pone el foco en la competencia estética de las profesionales y la crítica que se ha efectuado frecuentemente a las producciones de teatro en el contexto educativo (que se puede extender al TA en general) por su pobre valor estético, debido a una priorización del proceso ante el producto. El autor constata que el proceso y el producto deben de ir de la mano como dos entes inseparables ya que un buen proceso traerá consigo un buen producto: “el camino entre proceso y producto es de ida y vuelta” (p. 64) Una estética orientada al

proceso sugiere el valor de trabajar motivada por un punto final, aunque no obligadamente para llegar a dicho punto de llegada. El proceso, de esta forma, se convierte en una experiencia estética por derecho propio (White, 2015).

Adebaso (2015) afirma que los objetivos del TA no deberían de estar por encima del arte, ya que éste puede llegar a lugares que la intervención social o la educación no pueden llegar. Insiste en que la profesional de TA debe ser una artista de teatro competente y segura si quiere que su trabajo sea ético, de lo contrario no debería usar el arte en su intervención. Por lo tanto, concluye que el TA necesita enfatizar la excelencia artística y el compromiso con la estética tanto como otras cuestiones importantes como: comunidad, educación, intervención o participación. “En algún momento escribí que ser humano es ser teatro. Debo ampliar el concepto; ¿ser humano es ser artista!” (Boal, 2012, p. 27).

La negociación de lo cotidiano con las formas artísticas puede generar un espacio de conocimiento más profundo de la realidad. El teatro en su lenguaje estético nos puede abrir las puertas a mundos inadvertidos donde poder vislumbrar verdades que quizás necesitan ser cuestionadas y debatidas. Por lo tanto, la forma artística, como lenguaje que activa los sentidos, se configura como plataforma para poder ver, conocer y entender; lenguaje sensible que tiene el poder de revelar sombras del ser humano y de la realidad que habita, así como lenguaje de acción político que nos descubre aquellos hilos invisibles de sistemas estructurales que quizás haya que empezar a cambiar, por lo menos, en la medida de lo que se pueda un poco.

1.2.9. El TA como espacio de Evaluación

Akcroid (2000) sostiene que resulta relevante conocer la contribución distintiva que las actividades teatrales pueden aportar en torno al cambio de actitudes y comportamientos. Por lo tanto, es importante que la diversidad de profesionales del TA efectúe acciones de evaluación y del impacto del proyecto (Neelands, 2007).

La evaluación o medición del impacto es uno de los problemas más relevantes en el ámbito del TA (Prendergast y Saxton, 2016). Se trata de una cuestión compleja que genera debate en torno a las preguntas del *qué* y el *cómo* evaluar. “Reconocemos que algunos/as pueden cuestionar si el teatro y sus formas

aplicadas realmente pueden cambiar y, de ser así, cómo se puede medir el cambio” (Landy & Montgomery, 2012, p. xx).

Ackroid (2000) sostiene que resulta necesario evaluar el TA y que, en este sentido, la investigación debe analizar la eficacia de su práctica en formas variadas. Así, Prendergast y Saxton (2016) afirman que la naturaleza del proyecto de TA va a determinar el procedimiento de evaluación, por lo que distinguen tres tipos de proyectos de TA: 1) aquellos que se generan en respuesta de una necesidad; 2) los financiados para un propósito; 3) los diseñados con objetivos de investigación. Las autoras afirman que en cada tipo la facilitadora/investigadora necesitará abordar la siguiente pregunta: “¿Cómo se demostrará esta (meta, objetivo, objetivo, propósito o resultado)?” (p. 240).

Por otro lado, Gjaerum (2013) sostiene que los factores económicos conllevan implicaciones significativas en las pedagogías, estéticas, políticas y éticas de las prácticas del TA. La persona profesional cuyo trabajo se dirige al beneficio social está inevitablemente ligada a las instituciones financiadoras que sustenta su práctica y a menudo lucha por identificar y extraer el valor de un trabajo que no es fácilmente medible en términos instrumentales (White, 2015). Así, el problema de la financiación implica la necesidad de cuantificar resultados como una rendición de cuentas dirigida a la agencia o institución financiadora cuyo interés gira en torno a la obtención de evidencia y de eficacia del proyecto respecto a los objetivos preestablecido. Esto es lo que va a justificar la dotación económica. Tal como afirma Ackroid (2007), al entrar en el término *aplicación*, las profesionales se hacen más vulnerables a las demandas de unos resultados. Así, “la financiación viene con la promesa de cambio” (p. 5).

Según Haseman y Winston (2010), muchas de las financiaciones para este trabajo vienen de agentes no artísticos que pueden estar más preocupados en indicadores y evidencias que justifiquen su elección objeto de financiación.

Es bastante poco probable que estas organizaciones sigan firmando cheques basados en la calidad de la experiencia sensual y en indicadores estéticos antes que en lo que los pretest y postest puedan decir acerca del cambio de actitudes. (p. 465)

Por lo tanto, se supone que el trabajo de la profesional del TA debe garantizar los intereses y motivaciones de la empresa financiadora que es la que definirá el qué se evalúa y cómo se avalúa con el objetivo de mostrar aquellos *efectos* que se traducen en *cambios* personales y/o sociales observables y medibles.

Balfour (2009) enfatiza que, en el proceso de acomodo, adaptación y necesidad de ser financiados por agencias externas, el riesgo que corre el TA es que se acerque demasiado a los poderes que precisamente quiere cuestionar: “la práctica necesita ser financiada, pero no a cualquier precio” (p. 357), por lo que la estética y compromiso social deben de ser interdependientes. Por otro lado, Balfour afirma que habría que cuestionar la creencia de otorgar una conexión obvia entre *teatro* y *cambio*. “El cambio raramente ocurre en la forma en que cualquier arquitecto social planifica ” (p. 353). Quizás se trata de contextualizar el impacto desde la idea de lo que Balfour viene a denominar “teatro de los pequeños cambios” (p. 347). Por lo tanto, más allá de esa promesa y búsqueda del cambio social, rehabilitación, objetivos conductuales y resultados esperados, el TA debería de tomar en cuenta lo accidental y reconocer que la práctica no es siempre lineal, racional y conclusiva en sus resultados, sino que a menudo resulta desordenada, incompleta, compleja y provisional.

En este sentido, Taylor (2003) sostiene que las metodologías de recogida de datos de tipo cuantitativo no son posibles en el TA y afirma que los estudios descriptivos pueden ser más clarificadores. Taylor sugiere que la acción de confirmar hipótesis puede cerrar la puerta a la posibilidad de generar otras nuevas hipótesis, por lo que sostiene que la evaluación del TA no debería basarse solo en la comprobación de hipótesis preconcebidas, sino en permitir que los datos generen nuevas hipótesis. Taylor sugiere un proceso evaluativo basado en la profesional reflexiva y cuyo principal instrumento de recogida de datos sea la propia investigadora. Este proceso evaluativo, subraya el autor, ha de tomar en cuenta diversas perspectivas del foco de estudio a través de diferentes instrumentos de recogida de datos como: diarios, grupos focales, entrevistas o portfolios.

Etherton y Prentky (2006) afirman que el impacto inmediato de un proyecto de TA puede ser medible y puede incluirse en el diseño inicial de evaluación y seguimiento del proyecto. La evaluación y seguimiento tienden a ser diseñadas previamente

con el objetivo de medir lo que se pretende conseguir a través de la iniciativa o la actividad del proyecto. Sin embargo, los autores sugieren que la evaluación del impacto tiene que tomar en cuenta cualquier resultado que haya provocado cambio al margen de los objetivos preestablecidos inicialmente. En este sentido, qué es lo que se puede considerar como impacto y cómo puede ser medido puede convertirse en algo problemático y complejo. “Aquellos/as que aplican el teatro en las culturas contemporáneas son malabaristas de contradicciones cuyas prácticas pueden impactar de muchas más maneras que las que prevén” (p. 141).

En cambio, Thompson (2009) afirma que la medición del efecto puede ser un acto bastante sospechoso y que puede aparecer como asunto “particularmente poroso” (p. 4). Contribuye al discurso del impacto con la expresión de “el final del efecto” y pone el foco en el término *afecto*. El *efecto* tiene que ver con la utilidad y propósito- resultados o impactos sociales identificables-, mientras que el *afecto* tiene que ver con respuestas corporales, sensaciones, y/o placer estético. Thompson afirma que el teatro participativo debería de poner el foco en el *afecto* antes que en el *efecto*, y añade que trabajar con el afecto despierta en las personas posibilidades que van más allá de sí mismas sin tener que acudir a la necesidad imperiosa de extraer el significado de la experiencia. La mera concentración en la utilidad social puede llevarnos a abandonar los dominios de la sensación, es decir, de los elementos estéticos que buscan la belleza, alegría, placer, temor y asombro; elementos estéticos presentes en los proyectos de TA, pero preferiblemente considerados un medio para llegar a un fin. Thompson continúa afirmando que es extraño encontrar estudios empíricos de procesos artísticos cuya característica principal se basa, precisamente por el lenguaje utilizado, en su capacidad para el afecto. Así, el afecto representa un término expansivo, no una simple alternativa u oposición a lo que él llama el *reino del efecto*, sino un elemento que potencia y aumenta la comprensión de la experiencia.

Al igual que los diferentes pensamientos referidos por Boal (2012), *pensamiento sensible* (relacionado con el afecto) y *pensamiento simbólico* (relacionado con el efecto), el *reino del efecto* y el *reino del afecto* necesitan complementarse como vía para evaluar y comprender la experiencia.

Marcel Proust en su obra de *A la búsqueda del Tiempo Perdido* usaba la memoria afectiva de una forma gráfica y directa. El sabor de un pastel, el olor de un cigarrillo, las arrugas de la chaqueta de pijama, la inusual posición de su cuerpo semidormido, todas estas recordadas sensaciones desencadenaban un caudal de memorias que no hubiera podido producir un puro intelecto. (Strasberg, 1990, p. 127)

Dalrymple (2006) afirma que la práctica e investigación del TA provee una única experiencia y una forma de conocer y comprender el mundo que no puede ser medido con herramientas diseñadas para las ciencias sociales o físicas. Se trata de una experiencia sensible y estética que va más allá de la mera explicación o interpretación; experiencia sensorial que aporta un conocimiento que supera la palabra. En esta línea, Heap (2015) se refiere a la experiencia vivida en un proceso de TA como efímera, pero perenne ya que, como todo arte de alto estándar, puede quedar profundamente impresa en la memoria.

No puedo recordar muchas de las clases ordinarias, las clases "verbales" que he impartido a lo largo de los años, pero puedo recordar vívidamente casi todos los momentos significativos de teatro / drama. Entonces, ¿Por qué tales experiencias estéticamente cargadas permanecen con nosotros/as tanto tiempo? Y no sólo en nuestros recuerdos. ¿Una experiencia dramática significativa de alguna manera se graba en nuestro cerebro como cambio permanente? (...) todavía me parece que permanecemos afectados/as (...). (p. 245)

Respecto al uso de diversas metodologías para medir la eficacia de la práctica del TA, Omasta y Snyder-Young (2014) realizaron una revisión de 428 artículos en inglés presentados en la revista International Drama in Education Research Institute durante 2002-2012. Encontraron que el 37% utilizó un enfoque cualitativo, el 31% se basó un modelo conceptual-teórico, un 7% desarrolló metodologías mixtas y solo un 4% de hizo uso de metodologías tipo cuantitativo. El enfoque cualitativo incluía: entrevistas, grupos focales, observación participante, estudios de casos, etnografías, etnografía performativas, la práctica como investigación, investigación de reflexión de la práctica, investigación acción, estudios fenomenológicos, investigaciones narrativas, métodos de investigación basados en el cuerpo, o

métodos de investigación basadas en las artes. En el caso de estudios cuantitativos se realizaron estudios de tipo experimental y cuasi-experimental en los cuales se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas.

De los 203 artículos que informaban acerca de la eficacia de la práctica analizada, entre las diferentes categorías de resultados de “éxito”, “fracaso”, “neutralidad” o “mixtos”, el 90% informó haber obtenido éxito en su práctica. Omasta y Snyder (2014) se preguntaron si podría detectarse algún tipo de prejuicio por el que se evite publicar aquellas investigaciones que no informen de resultados estadísticamente significativos, sin embargo, después de haber hablado con las personas encargadas de la edición de la revista, encontraron que: “Ellos/as [editores/as] darían con agrado la bienvenida a este tipo de presentaciones, pero que raramente o nunca los reciben” (p. 15). Sin dejar de lado la posibilidad de un prejuicio a la hora de publicar este tipo de artículos, Omasta y Snyder se preguntan:

¿Es posible que estos vacíos y silencios provengan de nuestra reticencia colectiva a diseñar estudios de investigación que anticipamos puedan producir resultados que desafíen las narrativas dominantes en el campo? ¿Podemos vacilar en divulgar tales resultados incluso cuando los encontramos? (p. 15).

Omasta y Snyder-Young afirman que el ámbito del TA evita las aproximaciones cuantitativas y que muy pocos artículos citan alguna evidencia que contradiga asunciones previas acerca de los beneficios supuestos del TA. Aluden que quizás existe cierta zona de confort en cuanto a la elección de instrumentos metodológicos en función de la promoción del propio ámbito y que hay una tendencia al rechazo de la metodología cuantificadora promovida por el neoliberalismo. Sin embargo, reconocen que, en este sentido, se corre el riesgo de “desconectarnos completamente de las/los administradoras/es de programas y las personas académicas de otras disciplinas (incluida la educación)” (p. 19). Omasta y Snyder concluyen realizando un llamamiento al uso de un extenso rango de metodologías y a difundir la información de los resultados coincidan o no con unos resultados predeterminados. “Necesitamos distinguir claramente entre la investigación por sí misma y la investigación al servicio de la promoción” (p. 19). En este sentido, Taylor (2003) también está de acuerdo en que la evaluación necesita dar cuenta de los

“casos negativos” de ejemplos que no encajen con las ideas afines a la corriente dominante del ámbito.

Como síntesis, el impacto se ha convertido en un aspecto estructural de la academia; supone un debate por el que no es fácil llegar a un consenso, y requiere de una continuada negociación de valores, presiones, intereses, y poder (Belfiore, 2015).

Cualquier solución directa y sencilla a este enigma, o cualquier herramienta de evaluación de impacto que prometa evaluar el poder transformador de cualquier forma de experiencia estética en 10 sencillos pasos, evitando así o rehusando abordar tal complejidad, es probable que sea- seamos honestos/as –una tontería. (Belfiore, 2009, p. 355)

En este sentido, una postura colaborativa y de negociación respecto a metodologías y fines, una apertura a lo incierto del proceso y una actitud honesta respecto a hallazgos que puedan contradecir las expectativas, pueden ser elementos a tomar en cuenta con el objetivo de, por un lado, responder al debate en torno al impacto y, por otro, encontrar espacios comunes óptimos y eficaces que den cuenta de la práctica del TA.

Para concluir, este capítulo ha pretendido describir el ámbito del Teatro Aplicado como marco general que engloba prácticas que utilizan la actividad teatral en diferentes contextos con el objetivo de promover cambios que contemplen la mejora del bienestar personal y comunitario. Seguidamente, se ha mostrado el debate y reticencia que puede suscitar el uso del término de *aplicado*. También se han descrito los elementos comunes que comparten la diversidad de experiencias que entran dentro del término paraguas del TA, para finalmente describir los espacios que toda práctica de TA debe contemplar y que son los siguientes: el democrático, el analítico y de acción, el ético, el estético y el de evaluación. El próximo capítulo, como siguiente paso en la concreción del marco teórico de la investigación presente, se adentra en la práctica del teatro dentro del contexto educativo.

Capítulo 1.3. Teatro y Educación

1.3.1. Aclaración termonológica

1.3.2. Teatro como espacio pedagógico

1.3.2.1. Espacio lúdico: jugar *entre zonas*

1.3.2.2. Espacio de aprendizaje significativo

1.3.3. Teatro vinculado al curriculum

1.3.3.1. Contexto internacional

1.3.3.2. Contexto español

1.3.4. Propuestas de incorporación del teatro al curriculum

Hasta este momento se ha recorrido un camino que se iniciaba con una mirada al valor intrínseco del teatro y sus implicaciones ontológicas. Seguidamente, se ha descrito el Teatro Aplicado como término paraguas que recoge aquellas prácticas teatrales que salen del espacio tradicional y se desarrollan en otros contextos con el fin de incidir en procesos de desarrollo personal y social. A continuación, con la intención de avanzar en la contextualización de la materia investigada, se va a hacer referencia al teatro dentro del marco educativo. En este sentido, se comenzará aclarando la cuestión terminológica, se seguirá describiendo la potencialidad del sistema teatral como espacio pedagógico, se concluirá haciendo referencia al espacio curricular que ocupa el teatro en estos momentos, tanto en el ámbito internacional como nacional, para finalmente hacer referencia a posibles propuestas de orientación curricular.

1.3.1. Aclaración terminológica

Existe una cierta variedad y confusión terminológica entre la diversidad de profesionales, autoras y autores para definir las actividades que utilizan “la herramienta teatral (...) orientada hacia sí misma, y sin proyección exterior [y como] conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (Tejerina, 1994, p. 118). En el contexto anglosajón la acepción más utilizada es de *drama* cuyo sentido etimológico es el de acción, por lo que se trata de la reproducción de la acción con finalidad artística o lúdica y se diferencia del término *teatro* que se reserva exclusivamente al ámbito del espectáculo.

En el territorio español existe cierta reticencia en el uso del término drama porque se relaciona con el “género teatral de resonancias trágicas (Tejerina, 1994, p. 119). En este sentido, el término que más se ha utilizado y que mayor relevancia ha tenido es el término de *dramatización* que acuñó la LOGSE.

Eines y Mantovani (2008) recogen aquellos términos más utilizados y que los especialistas en el territorio español los usan indistintamente. Los términos son los siguientes: *juego simbólico, juego de ficción, juego del como si, juego dramático, jugar al teatro, dramatización, drama escolar, drama creativo, drama educativo, dramática creativa, improvisación teatral, libre expresión, expresión dramática, y*

teatro. Estos autores, concretamente en su trabajo *Didáctica de la dramatización*, utilizan como sinónimos los términos *dramatización*, *juego dramático* y *dramática creativa* para “definir el campo de una actividad que es teatral, pero que no es teatro, sino una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo” (p. 20).

En este sentido, cabe preguntarse si no habría que recuperar el término *drama* sin ningún complejo, ya que es evidente que, ante tanta diversidad de acepciones expuesta anteriormente, existe una necesidad de unificar criterios terminológicos para la facilitación de las prácticas y estudios en el ámbito objeto de investigación. Tal como Bercebal (2012) señala: “Cada vez que tengo que escribir la palabra Drama en un texto, siento tentaciones de sustituirla, utilizar prosopopeyas o escribir un testamento para dejar claro que estoy hablando de... ¡Bueno, esta vez he vencido a la tentación!” (p. 24).

Por otro lado, en el contexto anglosajón se hace una clara distinción entre Drama in Education (DiE) y Theatre in Education (TiE). Los programas de TiE consisten en procesos donde el foco se sitúa en una colaboración entre las profesionales del teatro y de la educación (Tejerina, 1994). Lo que distingue al TiE del teatro tradicional es la naturaleza de creación colectiva de la obra (los miembros del equipo profesional con el input de la profesora), su conexión de la temática con los contenidos curriculares y los altos niveles de involucración entre el elenco actoral y estudiantes (Prendergast & Saxton, 2016). Esto requiere un proceso en el cual la compañía profesional, tomando en cuenta contenidos curriculares, crea una obra de teatro en coordinación con el profesorado. Se realiza una representación ante una audiencia que normalmente se trata del grupo-clase, donde se incluye momentos de pre y post representación; el grupo de artistas se involucra en un proceso de trabajo con el alumnado combinando estrategias pedagógicas y dramáticas, por lo que nos encontraremos con la figura profesional de “actor/actriz-profesor/a” o “actor/actriz-educador/a”. De esta forma, el TiE se caracteriza por ser una intervención externa realizada por una compañía profesional de artistas/educadoras que presenta una pieza teatral con el objetivo de abrir un espacio de participación para el alumnado y cuyo fin es pedagógico.

Por otro lado, el Drama in Education (DiE) se sitúa dentro del curriculum y pone el foco en el proceso. La profesora utiliza los elementos del arte teatral como

oportunidad para la adquisición de objetivos educativos (Morgan & Saxton, 1987). No existe una audiencia, sino que el grupo de participantes forma parte de la acción (drama) con el objetivo de indagar y profundizar en aquellos temas relacionados con el curriculum que pueden ser tanto disciplinares como transversales. Se trata de una intervención liderada por la profesora o facilitadora del drama como materia, o bien de la utilización del drama como recurso de alguna otra materia. El foco se sitúa en el proceso, sin embargo, esto no quiere decir que no tenga que culminar en una presentación ante una audiencia, aunque esta no sea la intencionalidad inicial.

Tal como sostienen Landy y Montgomery (2012), ha existido siempre cierto debate sobre si el campo del TA había que considerarlo principalmente como un proceso y afirman que hoy en día la separación entre proceso y producto no queda tan clara, ya que muchas representaciones están basadas en guiones contruidos en un tiempo de diseño y reflexión que incorpora el proceso y el producto. Añaden que el desarrollo de actividades en el aula del tipo, por ejemplo, improvisaciones sin un guion preestablecido, a menudo pueden conducir a algún tipo de presentación formal o intercambio con una audiencia compuesta por el propio grupo de estudiantes.

Sea como fuere, y tal como afirman Prendergast & Saxton (2016), el elemento principal es “el aprendizaje a través del teatro” (p. 82).

El drama y el teatro no son mutuamente excluyentes. Si el drama trata sobre el significado, es la forma del arte teatral la que abarca y contiene ese significado. Si el teatro trata de la expresión, entonces es la exploración dramática del significado lo que alimenta esa expresión. (Morgan & Saxton, 1989, p. 1)

Eines y Mantovani (2008) se refieren a estas actividades teatrales como *Sistema de teatro evolutivo por etapas*. Así, quieren dotar de un enfoque sistémico a su práctica, refiriéndose a *sistema* como:

(...) conjunto de elementos integrados para lograr un objetivo común (...) cada uno de sus elementos se encuentran relacionados y son interdependientes. Así, por ejemplo, como la institución “escuela” constituye un importante subsistema social dentro del contexto y del sistema global de la sociedad de la cual depende,

entendimos que el “teatro” podría incidir e insertarse en el medio educativo si se presentaba y estudiaba como un sistema. (p.20)

De esta forma, con el término *Teatro y Educación* sugerimos aquellos procesos que se sitúan en contextos educativos y cuya herramienta pedagógica la representa el arte teatral -en sus diversas técnicas y actividades-con el objetivo de propiciar caminos de aprendizaje significativo y desarrollo integral de las personas. Todas estas actividades teatrales o dramáticas, por su variedad y matiz en cuanto a contenidos, finalidades y metodologías, se podrían, acaso, recoger en un mismo término que aluda a un *Sistema Teatral*. Este *sistema* recoge una diversidad de técnicas y convenciones que se intercambian, se solapan y se relacionan de forma interdependiente con objetivos comunes ligados a procesos de aprendizaje que contemplen el desarrollo personal y social de las personas dentro de otro sistema que es el de la comunidad escolar. Por lo tanto, las técnicas teatrales abren el espacio a una intervención sistémica donde los diversos engranajes se mueven, se modifican, se interrelacionan y se solapan en función de y en atención a las necesidades de las personas en su contexto.

1.3.2. Teatro como espacio pedagógico

En este apartado se habla de la potencialidad que tiene el sistema teatral como espacio de aprendizaje y construcción de conocimiento. En este sentido, se enfatiza en aquellos elementos que permiten la adquisición de un aprendizaje significativo y que se sustentan en pedagogías basadas en: el juego, la experiencia, la imaginación, creatividad, colaboración, pensamiento crítico y expresividad. Entre estos elementos, se le dedicará un apartado al espacio lúdico, ya que el juego, como se mencionó en el primer capítulo, se considera una de las primeras manifestaciones del teatro y, por otro lado, representa la herramienta principal con la que las personas comienzan a adquirir los aprendizajes básicos.

1.3.2.1. Espacio lúdico: jugar *entre zonas*

Ludus hace referencia a *tomar la apariencia de algo* y una de sus significaciones más antiguas se refiere a *escuela* (Huizinga, 2012). “Los juegos son aprendizaje: relacionamos, jugando, una forma con otra, volumen con volumen, palabra con persona, objeto con distancia y espacio, color con emoción, sonido con algo que va

a suceder” (Boal, 2012, p. 89). Por lo tanto, y tal como sostiene Huizinga, el juego es algo serio, ya que si observamos a un niño o niña jugando podemos darnos cuenta de que juega con absoluta entrega y seriedad: “lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio” (p. 79).

Creemos jugando y lo natural es jugar (Winnicott, 1994). Tal como afirma Huizinga (2012) la actitud lúdica ha debido de existir antes que existiera la cultura humana o capacidad humana de expresión y comunicación, por lo que la convivencia humana se ve impregnada de juego como actividad llena de sentido que cumple una función social y cultural, ya que abre vías que satisfacen la expresión y la convivencia. Según Courtney (1974, en Smithner, 2011), sin juego no puede haber vida cognitiva adulta normal, ni un saludable desarrollo afectivo, así como tampoco un pleno desarrollo de la fuerza de voluntad.

Por otro lado, el juego es esencialmente teatral y el teatro es juego; este último representa una actividad relevante para el bienestar y desarrollo de las personas (Esslin, 1996). La actividad dramática se empieza a manifestar de forma temprana en el juego espontáneo de representación de roles; los niños y niñas juegan a simulaciones para experimentar patrones de comportamiento que tendrán que usar y experimentar en su vida real (Tejerina, 1994). En añadidura a lo dicho, interpretar en teatro o ejecutar una pieza musical en inglés se dice “to play” o en francés “jouer”. Ambas acepciones significan “jugar”.

Quizá cabría analizar las razones por las que en nuestro país no se utiliza el verbo jugar para referirse a determinadas prácticas artísticas como la música o la interpretación escénica, y en su lugar se utiliza el verbo trabajar, un vocablo que arrastra connotaciones algo mortificadoras. Obviamente, me refiero al juego en su versión de universo vital practicado con la misma intensidad emocional de nuestra niñez. (Albert Boadella, en Jara & Mantovani, 2008, p. 40)

El teatro genera un espacio lúdico donde las personas pueden jugar a otras realidades posibles. En relación a esta idea de espacio, Huizinga (2012) describe el juego como una *esfera* de actividad encerrada en sí misma, es decir, limitada de forma temporal y espacial; como un intermedio donde se da una suspensión temporal del mundo cotidiano y que se caracteriza por ser libre y placentera donde

la persona se permite jugar-y sabe que juega -al “como si”, al igual que el “el actor juega y sabe que juega” (p. 49). De la misma manera, Winnicott (1994) también delimita el juego a un espacio físico y temporal que denomina *espacio potencial*, es decir, una zona intermedia de experiencia entre realidad interna y la realidad externa; una zona neutral en la que emergen elementos como: la acción, el compromiso con el cuerpo, la satisfacción y la libertad creativa.

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el *espacio potencial* que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego. (p. 135)

En esta línea, Turner (1982) en su estudio dedicado al ritual y el juego, hace referencia al espacio *liminar*. *Limen* significa “límite”, y lo *liminar* hace referencia a aquellos fenómenos rituales que se sitúan en un espacio de ambigüedad o de “limbo social” (p. 24), donde desaparece temporalmente todo estatus. “Las entidades liminares no están ni aquí ni allí” (1969, p. 95).

En este sentido, el teatro, como espacio lúdico, genera una zona fronteriza entre la estructura social y la no-estructura, entre lo normativo y lo no normativo (a pesar de que el espacio lúdico genera sus propias reglas), entre el yo y no-yo, entre mi propia realidad y la realidad externa. Un espacio en suspensión donde se abren posibilidades de ser y de hacer. En alusión al espacio vacío de Brook (1973), y tal como Schechener (2013) señala: “un espacio teatral vacío es liminar, abierto a todo tipo de posibilidades, un espacio que a través de la representación podría convertirse en cualquier lugar” (p. 67).

Vygotsky (2008) subraya la importancia del juego en su teoría del desarrollo de procesos psicológicos superiores. El autor afirma que el juego es un generador de lo que denomina como *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* y que constituye: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). Por lo tanto, se trata de una zona intermedia que se caracteriza por ser un sistema de interacción social donde las

personas aprenden colaborativamente. Vygotski hace referencia a los juegos que comportan una situación imaginaria y la sujeción a reglas del juego que se desprenden de la propia situación imaginaria, es decir, que la propia imitación de la realidad hace que se infiera el comportamiento que tiene que llevar a cabo.

Vygotsky sostiene que la creación de situaciones imaginarias contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto que potencia mecanismos subjetivos a la hora de planificar y el desarrollo de la gestión del comportamiento o autocontrol a través de la toma de conciencia respecto a las situaciones (Baquero, 1996, p. 146). Como sostiene Bolton (1996), la niña y el niño, a pesar tener un alto grado de autonomía, se está imponiendo unas reglas en el contexto ficticio que crea. Por lo tanto, existen tres componentes para este proceso de creación dramática: la persona agente, la receptora, y las reglas (Bolton, 1996).

El juego contiene un orden propio- unas reglas, unos límites- así como un componente de tensión ya que las personas tienden a querer *ganar* o que *salga bien*; una tensión que genera incertidumbre y que requiere cierto esfuerzo si se quiere llegar a la resolución. En consecuencia, este querer ganar o tender a la resolución ha de ser dentro de un marco ético que contemple unos límites establecidos (Huizinga, 2012), así como una atención concentrada y un esfuerzo que no sea excesivo (Winnicot, 1994). Esta tensión y este esfuerzo, activan lo *que hay en juego*, es decir, un espacio donde asumir retos, correr riesgos, pero desde la seguridad y placer que ofrece la zona intermedia o liminar; una zona que amortigua el error e incluso lo celebra. Zona de aprendizaje.

Esta forma amortiguada de asumir riesgos que requiere el espacio lúdico y, por lo tanto, de aprendizaje, debe provenir de un sistema de interacción que así lo permita. Así, la ZDP se basa en el principio de *andamiaje* formulado por Woods, Bruner y Ross (1976, en Baquero, 1996), como un sistema de apoyo basado en la mutua colaboración; dicho apoyo se va gestionando (aumentando o disminuyendo) de manera progresiva a medida que la persona adquiere diferentes niveles de aprendizajes. En este sentido, Winnicot (1994) sostiene que este espacio potencial debe garantizar un sentimiento de confianza, desde el cual poder potenciar la actividad creadora de las personas.

En este espacio de posibilidades, la persona que juega se da el permiso de sumergirse con todo su ser en el *aquí y ahora* que aporta el juego, al mismo tiempo que tiene la conciencia de que habita el mundo del “como si”. Se trata de dos estados que combinan abandono y consciencia del momento presente. Quizás, un estado de “éxtasis” o como lo denomina Cskszentmihalyi (1990), de *flow*: “el estado en el cual las personas están tan involucradas en una actividad que nada más parece importar; la experiencia en sí es tan agradable que la gente lo hará incluso a un gran costo, por el mero hecho de hacerlo” (p. 4).

Vivimos en una sociedad donde se da una clara separación entre “trabajo” y “ocio”. Se conecta el trabajo a una actividad forzosa y aburrida, y el ocio a algo placentero que sobre todo se consume, es decir, a un estado pasivo. De esta forma, Cskszentmihalyi (1990) refiere que los mejores momentos de nuestras vidas no tienen por qué ser aquellos que se caracterizan por ser pasivos o relajados (aunque conlleven placer), sino aquellos en los que el cuerpo o la mente ejercitan sus propios límites en un esfuerzo voluntario para lograr algo difícil y de mérito. Por lo tanto, el estado de *flow* rompe con la dicotomía entre trabajo y ocio, para representar un estado que se caracteriza por: la fusión de la acción y la conciencia; concentración de la atención a un estímulo limitado; pérdida del ego u olvido de una misma (que no significa perder contacto con la propia realidad física, sino todo lo contrario, un aumento de la consciencia de los procesos internos); control de las acciones y del contexto (aunque con cierta despreocupación en la posibilidad de falta de control); responder a demandas de acción coherentes, no contradictorias y sin ambigüedades, es decir, que se sabe lo que es *bueno* y lo que es *malo*; ser de naturaleza autotélica, es decir, parece que no necesite de metas ni recompensas externas (Cskszentmihalyi, 1975).

Así, el espacio lúdico representa un placer que se deriva de la propia orientación a la tarea, al reto que tiende a buscar una resolución y que, atendiendo el momento presente, provoca la suspensión la vida cotidiana. La persona que juega se entrega al “como si” a través de la acción concentrada en un vaivén que se mueve entre un dentro y un fuera, en un espacio intermedio donde el ojo mira hacia sí y fuera de sí. Un espacio liminar donde poder jugar en la frontera, en los márgenes de lo estructurado; un espacio potencial donde permitirse la libertad de cometer errores

como oportunidad de aprendizaje. De esta forma, el teatro, como espacio lúdico, genera este microcosmos de oportunidades donde poder ensayar la vida desde el *vivir intenso* que proporciona el *aquí y ahora*.

Según Brown (2009, en McCammon, Sæbø & O'Farrell, 2011), los seres humanos necesitan jugar para continuar desarrollando el funcionamiento de la mente, ya que el juego estimula múltiples centros de percepción y cognición del cerebro. Además, sostiene que existe un fuerte vínculo entre el juego y la memoria, ya que el juego promueve tanto la atención elevada como las recompensas emocionales, por lo que las personas se sentirán más predispuestas a recordar lo que aprendieron dentro del espacio lúdico.

El espacio lúdico aporta un terreno fértil y seguro desde donde poder viajar en el aquí y ahora a mundos inesperados. El teatro tiene la capacidad de construir un espacio intermedio de *entre zonas*; laboratorio donde poder explorar la realidad y jugar a otras vidas posibles; un lugar en los márgenes donde existe *el permiso* para transgredir los límites implícitos de toda estructura social y rutina diaria; zona en *pause* donde sueño y realidad se funden, para dibujar horizontes posibles de convivencia.

1.3.2.2. Espacio de aprendizaje significativo

Las artes pueden ser utilizadas en educación como mediadoras de conocimiento y productoras de significados (Aguirre, 2015). Tal como sostiene Cutillas (2006), el arte esencialmente representa un aprendizaje que sirve de base previa a toda especialización, ya que supone un medio para que las personas se relacionen con el mundo a través del descubrimiento de nuevas formas de expresión. De esta forma, el teatro tiene mucho que aportar a la pedagogía; teatro y pedagogía se nutren mutuamente, ya que se podría decir que ambas son un arte. Sinclair & Kelman (2013) subrayan la necesidad de comprender la simbiosis crítica existente entre el arte y la pedagogía, así como entre la acción y la reflexión (p. 31). Por lo tanto, aludiendo a esta relación entre teatro y pedagogía, Smithner (2011) señala que, el mundo de la docencia necesita tener la oportunidad de salirse de formatos de presentación de los hechos y transmisión de respuestas únicas para aproximarse a la información mediante formas nuevas y diversas.

(...) si el arte es moral y es educativo, lo es pese a los moralistas y los educadores, y a menudo en contra de ellos, porque precisamente lo que aporta es siempre la sensibilidad de relaciones, de modos de relación, que aún no han sido momificados por cualesquiera instituciones. (Dewey, 2008, p. XV)

En esta línea, Wahl (2011) afirma que el verdadero aprendizaje radica en la implicación emocional y es por ello que la enseñanza es un arte. “El público espera ‘sentir’ algo cuando va al teatro. ¿No deberían los/las estudiantes tener expectativas similares en la escuela?” (p. 21). Por lo tanto, el teatro, como espacio educativo, debe comprometer el aspecto intelectual con el emocional si quiere proporcionar un aprendizaje afectivo (DICE, 2010), y por lo tanto ¿efectivo?, ya que tal como señalan Morgan & Saxton (1989) “Si el maestro/a ignora el aspecto afectivo del aprendizaje del/a estudiante, le está negando la oportunidad de alcanzar todo el potencial de este aprendizaje” (p. 68)

En este sentido, este aprendizaje que compromete razón y emoción ha de producirse a modo de experiencia que se traduce en acción. El actor es el que hace; el drama es acción. “El arte es una cualidad del hacer” (Dewey, 2008, p. 241). La significatividad del aprendizaje que ofrece el teatro como herramienta educativa reside principalmente en su base experiencial; vivencia que atraviesa el cuerpo y que implica todos los sentidos. En esta línea, Greene (2001) sostiene que la educación a través de las artes supone una iniciación a nuevas maneras de ver, escuchar, sentir, y moverse (en Prendergast y Saxton, 2016). Como señalan Jara & Mantovani (2008), el teatro supone “un desafío en el que intervienen los instintos y se compromete el cuerpo” (p. 32). Por lo tanto, la pedagogía que promueve el sistema teatral, tiene que ver con un aprendizaje que no es predominantemente intelectual, ya que se localiza en el cuerpo y toma como eje lo visceral, emocional e intuitivo (Greenwood, 2011). Sin embargo, tal como afirma Smithner (2011), este tipo de pedagogía que implica interacción de mente y cuerpo no es de fácil desarrollo en el actual sistema educativo.

(...) la enseñanza a menudo se lleva a cabo en un ambiente educativo en el que hay una obsesión por la eficiencia, objetivos, normas y objetivos, y en los que se desalienta el movimiento, y el uso del espacio del aula nunca es variado. (p. 223).

Smithner afirma que la participación activa a través de la fisicalidad, auralidad, y visualidad, transforma la atmósfera del espacio de aprendizaje. Por lo tanto, posibilita que el aprendizaje sea dinámico y sentido. Tal como sostiene Sæbø (2011) es a través de las experiencias corporales acompañadas de procesos cognitivos conscientes como se puede dar sentido al mundo y construir conocimiento. De esta forma, la autora alude al potencial de aprendizaje que tiene el drama ya que ofrece al alumnado posibilidades de crear o construir sus propias experiencias durante el trabajo en contenidos de materias concretas.

(...) a no ser que los/las niñas/os no hayan explorado las ideas por sí mismas/os, experimentado y convertir lo que ellas/os vieron en su propia experiencia, las oportunidades de aprendizaje no se maximizarán. (Ackroid, 2000, p. 3)

De esta forma, las artes, junto con la posibilidad de vivir las experiencias corporales, plantean una oportunidad para desarrollar la imaginación y la creatividad; se convierten en medio potencial de promoción de nuevos enfoques de aprendizajes significativos y desafiantes que proporcionan una respuesta más *afectiva* al sistema educativo actual (Anderson & Dunn, 2013).

Dewey (2008) sostiene que toda experiencia consciente va acompañada de una cualidad imaginativa ya que la experiencia se hace consciente cuando se conecta con significados derivados de vivencias anteriores. “La imaginación es la única puerta por donde esos significados pueden encontrar su camino hacia la interacción en curso” (p. 307). Sardar (2010) afirma que la imaginación es la única herramienta que puede guiarnos desde un análisis simple razonado hacia una síntesis más elevada. “Si bien la imaginación es intangible, crea y da forma a nuestra realidad; en cuanto que herramienta mental, afecta nuestro comportamiento y expectativas ” (p. 443). En este sentido, Retuerto (2009) sostiene que el espacio teatral ofrece la oportunidad de vivenciar experiencias y juegos con todos los sentidos desde un “como si” que tiene la capacidad de sacarnos del plano racional y abrir nuestro cuerpo y mente con el objetivo de transitar por caminos menos estructurados abiertos a la sorpresa.

Acción física y acción imaginativa dialogan con el fin de comprender y construir alternativas a la realidad explorada. En este sentido, Kempe (2013) añade que la

lección de teatro, para que alcance su mayor potencial de aprendizaje, debe ir más allá de lo experimental e inducir la reflexión y el análisis; “son tanto participantes como perceptoras/es, observándose a sí mismas/os al mismo tiempo que están experimentando. (Bolton, 1996, p. 41)

Por lo tanto, mente y cuerpo actúan en interrelación continua. No hay reflexión sin acción y no hay acción sin reflexión, es decir, observamos y repensamos la experiencia vivida, para elaborar actos y escenarios renovados. Un espacio de ensayo-error que permite la experimentación de otras vivencias posibles; experiencias que perduran en la memoria a través de la relación entre acción e imaginación; un espacio donde poder leer el mundo y reescribirlo como agentes que, desde la creatividad, pueden conjugar el hacer y el pensar. “Nos interesa el arte que aumenta nuestra capacidad de obrar y comprender, la agencialidad de nuestros modos de relación” (Dewey, 2008, p. XIX).

Según Winnicott (1994) lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es la capacidad creadora. De esta forma, el autor señala dos formas de estar en el mundo: un estado de acatamiento, es decir, “como atrapados en la creatividad de algún otro, o de la máquina” (p. 93), o en estado de creación. La primera la describe como un estado enfermizo y la segunda como un estado saludable.

El teatro, como pedagogía de la creatividad, abre las ventanas al “aire saludable” que proporciona el proceso de creación. Se trata, tal como sostiene Maclauchlan (2011), de un espacio estructurado y predecible, pero que al mismo tiempo ofrece libertad de decisión y unas condiciones que permiten la toma de aquellas decisiones “arriesgadas” que demanda todo proceso creativo. McCammon, Sæbø y O’Farrell (2011) sostienen que todo ser humano tiene capacidad creativa y, en este sentido, esta capacidad se puede desarrollar en el aula a través del fomento del elemento lúdico en forma de juegos teatrales, improvisaciones, o diversas dinámicas de drama (p. 218). Asimismo, Sæbø, (2009), sugiere que las actividades dramáticas que incluyen formas improvisadas, promueven la creatividad del alumnado dentro del marco de su proceso de aprendizaje (en McCammon et al., 2011).

Tal como sigue afirmando Smithner (2011), las personas no pueden crear en el vacío, por lo que resulta necesario involucrarse con las ideas y fundamentos de las otras individualidades que les rodean. A través de la implicación activa creadora, el teatro aporta la oportunidad de enmarcar las ideas de forma diferente para ponerlas en acción desde dinámicas lúdicas y pensamiento colaborativo.

El teatro representa un arte social que contribuye a la construcción colectiva de significados desde fundamentos basados en una *pedagogía colaborativa*. De esta forma, como señala Sæbø (2011), la ciencia fenomenológica y el socio-constructivismo sostienen que es el sujeto creativo quien construye el conocimiento y es a través de su interacción con el mundo que realiza la creación de significados. Piaget (1972) sostiene que la interacción de la persona con su medio social va variando dependiendo de su etapa de desarrollo y que, por consiguiente, es este intercambio con el entorno el que va modificando la estructura mental.

(...) sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente: en este sentido, la agrupación operatoria supone, consecuentemente, la vida social. (...) La agrupación es, pues, una forma de equilibrio de las acciones interindividuales, como de las acciones individuales, y así encuentra su autonomía en el seno mismo de la vida social. (p. 215)

En esta línea, Neelands & Nelson (2013) sostienen que las estructuras de las actividades dramáticas facilitan la colaboración entre profesorado y alumnado, así como entre el grupo de iguales. Y es este proceso de intercambio de pensamiento con el otro lo que posibilita un grado de descentración que permite tomar en cuenta puntos de vista diferentes y coordinarlos con los propios (Piaget, 1972). El intercambio y la toma en consideración de los diversos puntos de vista constituye un elemento sólido de la actividad teatral.

Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, como funciones intrapsíquicas. (Vygotsky, 1991, p.88)

En este sentido, las actividades teatrales representan un proceso colectivo que promueve el aprendizaje individual; espacio amortiguado por la ficción dramática, donde las personas aprenden y crecen en interrelación con la otra e interrelación consigo misma. Se genera un microcosmos donde el alumnado puede explorar acciones personales y sociales, así como asumir riesgos, sin peligro, en una continuidad de apoyo mutuo, mediante procesos de trabajo individualizado o grupal. Estas interacciones, que posibilitan experiencias de tipo intrasubjetivo como intersubjetivo, se convierten en el andamiaje que posibilita la activación de un pensamiento cada vez más sofisticado, necesario para procesos de desarrollo personal y social. El teatro como vehículo de interacción intrasubjetiva e intersubjetiva configura un espacio de diálogo y encuentro entre lo propio y lo ajeno. “Nos hacemos el uno al otro a través del diálogo. Sin diálogo humano, no seríamos humanos” (Rohd, 1998, p. xii).

Por lo tanto, la actividad teatral como espacio pedagógico, posibilita procesos colaborativos de construcción de conocimiento individual y colectivo. Podemos experimentar otras vidas, podemos situarnos en diferentes escenarios, podemos probar a ser otros personajes y, en este sentido, podemos crear caminos que nos acerquen a otros horizontes de realidades posibles. Este espacio de mutuo acompañamiento, facilita aquellas condiciones en las que las personas pueden adoptar un rol creativo que invente nuevas oportunidades de ser y estar en el mundo. El teatro ofrece un lugar donde ensayar otras formas de habitar la realidad; palanca de un “como si” que nos transporta a lugares de exploración, asociación y construcción de ideas y realidades. Tal como señala Boal (2004) la actividad teatral resulta “un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos” (p. 28).

Smithner (2011) afirma que las artes proporcionan un terreno fértil para el cultivo de estrategias de pensamiento metafórico, divergente, convergente, asociativo, o de búsqueda de contradicciones; habilidades poderosas para atender a una de las tareas más importantes del alumnado en una jornada escolar: la solución creativa de problemas. “Tanto el drama como el teatro invitan a las/los jóvenes a resolver problemas, ya sea en la producción de una obra de teatro o durante actividades dramáticas en el aula” (Sæbø, McCammon, O’Farrell, & Heap, 2008, p. 146).

Asimismo, Bailin (1998) afirma que además del desarrollo capacidades como la alegría, la imaginación, flexibilidad mental, divergencia y convergencia, la asunción de riesgos o resolución de problemas, la creatividad también fomenta el pensamiento crítico o compromiso ético (McCammon et al., 2011).

Por lo tanto, el espacio teatral como pedagogía creativa, dibuja caminos donde las personas encuentran la oportunidad de activar estrategias de pensamiento con el fin de analizar la realidad y buscar soluciones que edifiquen futuros posibles; estrategias de pensamiento que deben ir acompañadas de la capacidad de juicio crítico. Brecht alude al potencial creador de las personas y evita emitir un mensaje demasiado explícito. Defiende que en vez de “taladrar” las cabezas con algún mensaje, resulta preferible presentar el problema de tal forma que obligue a la audiencia a pensar y reflexionar (Esslin, 1996).

De esta manera, la educación a través del teatro promueve procesos impulsados por una *pedagogía crítica* que sitúa al alumnado en posición de poder. Así, este se convierte en agente activo que puede explorar (por ejemplo, a través de los personajes con los que están trabajando) diversos asuntos sociales e imaginar futuros posibles con el fin de influir en aspectos de la sociedad que encuentra injustos (Freebody & Finneran, 2013). Bolton (1996) afirma que los significados contextuales extraídos a través de actividades teatrales tienen que ver con significados universales, es decir, lo que aprendemos en un nivel micro se puede generalizar a aprendizajes universales que afectan al ser humano en su totalidad.

Por lo tanto, el teatro como pedagogía crítica se fundamenta en la indagación y comprensión de realidades con el objetivo de construir conjuntamente, a través de la acción creativa e imaginativa, escenarios posibles. Tal como sostiene Freire (2008), se trata de construir procesos de problematización y de concientización, es decir, procesos en los cuales leer el mundo desde una visión crítica y desde un encuentro dialógico donde el profesorado no es la que enseña al alumnado sino que es este último en interacción con el otro el que escribe su propio conocimiento; proceso de abajo arriba donde el grupo adquiere un rol protagonista en el proceso de construcción de significados relativos a temáticas emergentes y de su propio interés.

El sistema teatral se fundamenta en una pedagogía crítica que abandona la idea de una enseñanza basada en la mera transmisión de información, es decir, la de “inculcar” o “instruir”, para dar paso a propuestas más inductivas y, por tanto, más arriesgadas y más inciertas. El teatro como espacio educativo abre las puertas a una *pedagogía emancipadora* en la que las personas pueden tomar las riendas de su propio aprendizaje; se convierten en agentes creadoras e investigadoras que exploran, expresan y construyen significados. El teatro, como herramienta educativa, genera un espacio que posibilita leer el mundo de forma crítica, expresar pareceres, exteriorizar emociones y generar propuestas de otras realidades posibles. El teatro se configura, en alusión a Freire (2015). en *pedagogía de la esperanza*.

Por lo tanto, el teatro ofrece la oportunidad de explorar la idea del poder y, en este sentido, practicar aquellas habilidades que subyacen en su adquisición y ejercicio (Neelands & Nelson, 2013). Se configura en espacio donde la diversidad de voces e identidades que conforman un grupo o una cultura pueda expresarse y sea escuchada.

La comprensión de una persona en cuanto a quién es y a donde pertenece está en el núcleo de su bienestar. Creo que la exploración a través de un proceso imaginativo artístico permite descubrir y entender nuevas perspectivas y facetas de la identidad. (Mazna Komba, in Sinclair & Kelman, 2013, p. 44)

Para Aymerich - pedagoga y promotora de la *pedagogía de la expresión*- la ejercitación del juego dramático constituye un camino eficaz para el fomento de la interrelación grupal. La autora sostiene que la educación tradicional, en general, se interesa sobre todo en la inhibición de la expresividad más que en su expansión, por lo que defiende la necesidad de crear espacios curriculares que permitan liberar sentimientos y desarrollar las relaciones personales (Farreny, 2001). “Dramatizar es ponerse dentro de la piel de otra persona, ver el mundo a través de sus ojos; es afrontar unas situaciones en la cuales debemos responder con sus propios recursos emocionales, intelectuales y expresivos” (p. 131).

Este ponerse en la “piel de otra persona” genera, tal como afirma Dunn (2011), mundos dramáticos que permiten a las participantes ser *otra* o ser *otra parte* para

la exploración de alternativas que van más allá de su mundo cotidiano. A través del juego creativo que es el teatro, el grupo de estudiantes explora y se adentra en estados liminares donde tiene el permiso para crear sus propios rituales, historias y formas de expresión (Smithner, 2011). Tal como se refiere Greenwood (2011), aporta una experiencia que se adquiere a través de la participación física y exploración empática de otros mundos, por lo que permite absorber una multiplicidad de nuevos estímulos, tanto cognitivos como viscerales, con los que poder jugar. Un espacio donde está permitida la expresión y exteriorización de la ambigüedad, lo incompleto, la contradicción y la complejidad.

Por lo tanto, el teatro como espacio educativo contribuye al fomento de un aprendizaje que recoge pedagogías basadas en la experiencia, creatividad, colaboración, expresividad, emancipación y por qué no, esperanza. Todas ellas se acompañan y se solapan en un acuerdo de feliz convivencia. Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, no es fácil encontrar un espacio dentro del curriculum escolar que permita el desarrollo de actividades teatrales, bien como herramienta pedagógica para la enseñanza de diversas asignaturas, o como materia independiente. Se revisará a continuación la experiencia tanto internacional como la del estado español, así como posibles propuestas curriculares.

1.3.3. Teatro vinculado al curriculum

Como se ha descrito anteriormente, el teatro puede desempeñar un papel muy importante en el aprendizaje, por lo que merecería que se moviera del espacio periférico que ocupa en estos momentos a un espacio más nuclear dentro del curriculum. Tal como afirman Anderson & Dunn (2013), en general, en todo el mundo, las disciplinas artísticas luchan por obtener este espacio central en el curriculum. En este sentido, con el fin de analizar el espacio que el teatro ocupa y puede ocupar en el curriculum, se ha considerado de interés realizar una breve mirada a contextos internacionales para, posteriormente, abordar el contexto más concreto del estado español.

1.3.3.1. Contexto internacional

El drama o el teatro se ha tenido en alta consideración como método educativo desde hace tiempo en USA, Gran Bretaña, Canadá y Australia (Cutillas, 2006). Por

ejemplo, Navarro Solano (2009) en su estudio dedicado al caso de Inglaterra, señala que el teatro ha constituido una tradición dentro de su sistema educativo. Esto se traduce en la presencia institucional de la dramatización en el currículum oficial (*National Curriculum*), y que aparece como un recurso de enseñanza dentro del área de inglés en: *Key Stages* 1 y 2, entre 5 y 11 años y *Key Stages* 3 y 4, desde los 11 a los 16 años (Navarro Solano, 2009, p.5). En la fuente original aparece descrito de esta manera:

Todos/as los/las alumnos/as deben poder participar y adquirir conocimientos y habilidades asociados con la práctica artística del drama. Los/las alumnos/as deben ser capaces de adoptar, crear y sostener una serie de funciones, respondiendo adecuadamente a las demás dentro del papel. Deberían tener la oportunidad de improvisar, diseñar y guionizar el drama una para la otra y para una variedad de audiencias, así como para ensayar, refinar, compartir y responder con atención a las representaciones teatrales y dramáticas. (National Curriculum in England, 2017)

Respecto a Estados Unidos, y tal como señalan Landy y Montgomery (2012), en Secundaria, el drama continúa siendo usado para dar sentido a las ideas y para enseñar materias curriculares (...) Sin embargo, como ha sido el caso durante décadas, la educación dramática en secundaria se enfoca en la creación teatral. Las escuelas que ofrecen materias de teatro / drama tienden a enfatizar las habilidades y técnicas más ligadas al arte teatral. De esta forma, en Estados Unidos, a pesar de que la presencia del teatro/drama se encuentra en todos los niveles de Primaria y Secundaria, se observa que los objetivos a lograr van enfocados al producto teatral.

En Ontario, Canadá, el drama tiene un espacio en el currículum a lo largo de todo el ciclo de Primaria y Secundaria. En secundaria, el teatro es una materia optativa a lo largo de toda la etapa (Maclauchlan, 2011). Se sitúa en el área de *Arts*, junto con materias como Música, Artes Visuales, Danza, y Medios de Comunicación (Ontario Ministry of Education, 2017). En el nivel Primaria se destaca que la materia de teatro no debe basarse en una instrucción de drama formal o sus técnicas, y a pesar de que el teatro formal está reservado para los niveles de Secundaria, sigue

habiendo un fuerte reconocimiento del drama integrado en todos los niveles (Landy y Montgomery, 2012).

En la British Columbia, Canadá, la enseñanza del drama en etapas de educación primaria y secundaria es una materia independiente integrada en el área de *Arts Education* junto con Música, Danza y Artes visuales (BC's New Curriculum, 2017). La documentación facilitada por la Dra. Prendergast referente a la asignatura *Drama Education: A Medium for Learning* (Educación Dramática: un medio para el aprendizaje) que imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria en el Departamento de Curriculum e Instrucción, muestra que el drama está considerado un modelo transversal integrado en el curriculum. En el esquema descriptivo de su materia se señala:

Las/los estudiantes obtendrán una comprensión de los elementos del arte dramático y las estrategias y técnicas particulares que contribuyen a la singularidad del drama como medio de aprendizaje y como una forma efectiva de integrar el curriculum. (Prendergast, 2017, course outline)

En Australia, el drama/teatro se sitúa en el curriculum básico en todos los niveles, y es parte del área de aprendizaje clave de las Artes en todas las escuelas (O'Toole, 2011). El Drama ha sido incluida en la Danza, Música, y Artes Visuales y Medios de Comunicación en el nuevo Australian Arts Curriculum que se recoge en el Australian Curriculum and Reporting Authority (ACARA) del 2011 "Después de una lucha aparentemente interminable con aquellos/as que buscaban empujarla a la periferia del aprendizaje" (Anderson & Dunn, 2013. p. 7). De esta forma, la mayoría de los Estados han establecido cursos especializados de capacitación de docentes de teatro, al menos para la educación Secundaria (O'Toole, 2011).

En cuanto al resto del contexto europeo, y según se recoge en Landy & Montgomery (2012), en un estudio realizado por Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009), "Arte y educación cultural en las escuelas en Europa", se encontró que el curriculum contemplaba vínculos significativos entre las artes y otras áreas del plan de estudios en los casos de la República Checa, Grecia, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Finlandia y Suecia. En estos países, el drama se utiliza para dar sentido al contenido curricular.

Una vez de haber recogido de forma muy breve el espacio curricular del teatro en el curriculum dentro del contexto internacional pasamos a detallar su presencia en el contexto del estado español.

1.3.3.2. Contexto español

Tal como afirma Tejerina (1994) en su repaso histórico del teatro en la educación. “la relación entre el teatro y la escuela es bastante más deficitaria que la de los países de nuestro entorno”. Las primeras experiencias se pueden remontar a escuelas jesuitas, salesianas etc., cuyo objetivo era utilizar el teatro como instrumento ideológico. De esta forma, la primera incursión del Teatro dentro del curriculum lo podemos encontrar en la *Ley General de Educación (LGE) de 1970*. Se crea el *Área de Expresión Dinámica*, cuyos objetivos específicos se refieren a la educación del movimiento y a la formación musical, para cuya consecución se sugiere la utilización de *dramatizaciones* como posibles actividades. La dramatización aparece desglosada de la siguiente forma: interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto, mimo y pantomima, dramatizaciones de cuentos y leyendas, teatro de guiñol, teatro infantil, representación en grupo, lecturas dramatizadas con fondo musical. No se buscaba una profesionalización artística, sino que, a través del juego vivencial del arte, ofrecer nuevos recursos para la comunicación y afirmación personal, desarrollo de la espontaneidad y la creatividad.

En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990*, se promueve una dramática aplicada a la escuela que se iguala a otras materias, y se utiliza como procedimiento didáctico para lograr objetivos formativos (Eines y Mantovani, 2008). En Educación Primaria la dramatización, como procedimiento metodológico, integra componentes como la comunicación verbal y corporal y contempla: mimo, juego dramático, títeres, sombras, cámara negra, pieza teatral. Conforma al área artística con la misma consideración que la Música y la Plástica. Sin embargo, no tiene presencia en otras áreas curriculares. En la Educación Secundaria Obligatoria desaparece la Dramatización como materia autónoma, y el teatro se aborda como objeto de estudio teórico; dramática, evolución, análisis de y producción de textos en el área de Lengua y Literatura. En cuanto a elementos como expresión corporal, ritmo, o comunicación gestual,

continúan recibiendo tratamiento educativo en el *Área de Educación Física* (Tejerina, 1994).

Se ha seguido con el análisis de las leyes posteriores al estudio de Tejerina para facilitar una breve descripción del espacio curricular del teatro /drama en el currículum. De esta forma, en la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006, en referencia a la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) el área Artística está integrada por dos lenguajes: el plástico y el musical.

Respecto a las demás áreas, en el de Educación Física, dentro del bloque *Actividades físicas artístico-expresivas*, en su apartado de contenidos, encontramos elementos teatrales como: imitación de personajes, objetos y situaciones; expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento; recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos; representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos materiales.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, dentro del bloque de *Educación Literaria*, en su apartado de contenidos, encontramos elementos teatrales como: dramatización de situaciones y de textos literarios, y lectura dramatizada de textos literarios.

En el área de Lengua Extranjera, en el bloque de *Escuchar, hablar y conversar*, se alude a la interacción oral en situaciones reales o simuladas, a través de diversas situaciones comunicativas entre las cuales se mencionan las representaciones, recitaciones o canciones.

Respecto a la etapa de Secundaria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), en el área de Educación Física nuevamente, dentro del bloque *Expresión Corporal*, en su apartado de criterios de evaluación la referencia explícita al uso de técnicas como el *mimo*, *gesto*, la *dramatización* o *danza* para elaborar un mensaje de forma colectiva.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, en el bloque de Educación Literaria, dentro de los contenidos, se hace referencia a la realización de lecturas dramatizadas de obras teatrales.

Se propone la materia de Artes Escénicas como área específica y opcional en 4º de la ESO que se establece en función de la regulación y de la programación de la oferta de cada Administración educativa y/o de la oferta de los centros educativos.

En estos momentos, revisada la reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* de 2013, y respecto a la etapa de Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero), la Educación Artística contempla bloques de Educación Plástica y Audiovisual y el de Educación Musical.

Respecto a otras áreas, en Lengua Castellana y Literatura, en los contenidos del bloque de *Educación Literaria*, encontramos elementos que aluden al teatro como: “Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios”. Y en los criterios de evaluación se señala: “Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral” (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 19385).

En el área de Educación Física, en el apartado de Estándares de Aprendizaje, se puede destacar: “Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos, utilizando recursos expresivos del cuerpo (...)” o “Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros/as utilizando los recursos expresivos del cuerpo (...)” (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 19409).

En Secundaria (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), en el bloque de asignaturas específicas dependientes cuya regulación, programación y oferta estará en función de cada uno de los centros docentes, el ámbito artístico en el primer ciclo se centra en la *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*. Mientras que en 4º curso se puede encontrar una oferta-también entre las asignaturas específicas dependientes- de *Artes Escénicas y Danza*, en cuyos criterios de evaluación, junto a destrezas más específicas del área, se hace referencia a competencias transversales: “Integrarse en dinámicas de grupo creativas que fomentan un comportamiento social, solidario, tolerante, responsable y asertivo que le ayude a superar inhibiciones, miedos y obstáculos comunicativos” (p. 461).

Al revisar otras áreas, por ejemplo, en Lengua Castellana y Literatura, en el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar, en los criterios de evaluación se

menciona: “Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación” (p. 360). En el bloque de Educación Literaria, asimismo, se señala en los criterios de evaluación: “Dramatiza fragmentos literarios desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestaciones de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás” (p. 370).

En el área específica de Educación física se hace referencia al ámbito de la expresividad corporal y creación artística: “Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal” o “Componer y presentar montajes individuales o colectivos, seleccionando y ajustando los elementos de la motricidad expresiva” (p. 484).

Finalmente, se revisa el *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. En el análisis de sus áreas no se encuentra apenas referencias que señalen explícitamente elementos de dramatización o teatro en sus contenidos. Se podría rescatar del área de Educación Física cuando se caracteriza la competencia motriz ya que en uno de sus puntos se señala: “la expresión dramática y corporal desarrolla la citada dimensión socioemocional de una forma lúdica” (p. 148). Más adelante, respecto al enfoque de la materia, señala: “Los juegos de expresión dramática y corporal desarrollan la competencia socioemocional en el alumnado” (p. 151). Respecto a la adquisición de la competencia artística dentro del área se refiere: “La Educación Física contribuye a la competencia artística mediante expresiones como pueden ser el juego dramático, las improvisaciones, la pantomima o mimo, la danza creativa, la creación artística, el juego teatral “. Por lo que se extrae que son elementos que se integran en los contenidos del área. Respecto a las demás áreas, no se encuentran referencias o alusiones a las técnicas dramáticas.

En cuanto a la oferta del área específica de Artes Escénicas y Danza, junto con aquellas destrezas específicas de la disciplina, incluye: “Las Artes Escénicas y la Danza aportan nuevas vías de exploración artística al poner en marcha procesos corporales y gestuales que dotan al alumnado de instrumentos expresivos idóneos para su formación integral pues le dan la oportunidad de experimentar procesos comunicativos y conductuales muy relacionados con la vida real” (p. 274).

De todas formas, en la propuesta curricular de la LOMCE en el País Vasco, se puede observar una disminución de propuestas relativas al teatro como recurso transversal al curriculum. Mientras que en el documento base de la LOMCE lo encontramos en diversas áreas como Lengua y Literatura, Educación Física, y aprendizaje de Lengua Extranjera, en el curriculum de la CAPV solo lo encontramos explícitamente señalado en el área de Educación Física.

1.3.4. Propuestas de incorporación del teatro al curriculum

Según Navarro Solano (2009), la mayoría del profesorado que practica la dramatización en el mundo escolar señala haber descubierto en ella una herramienta pedagógica muy útil para la convivencia. Navarro (2013) considera de relevancia la utilidad de las técnicas teatrales como herramienta para la educación en valores dentro del contexto de Secundaria. Las actividades dramáticas propician el desarrollo de elementos como compromiso, refuerzo de las relaciones interpersonales, cooperación, así como elementos sustanciales de la convivencia relativas al diálogo, respeto y responsabilidad hacia el grupo. En esta línea, en base al estudio de Tejerina (1994), el profesorado que ha utilizado actividades teatrales en sus asignaturas durante un período de tiempo prolongado, afirma que se siente satisfecho por los efectos beneficiosos obtenidos en grupo-clase, así como de los resultados obtenidos en el aprendizaje, y destaca la contribución positiva del teatro como recurso metodológico.

Tal como afirma Motos (2009), en esta época donde están emergiendo nuevos paradigmas educativos que implican transdisciplinariedad y transversalidad, el teatro/dramatización cumple este cometido ya que constituye un “lenguaje total” (p. 4). En el nuevo paradigma educativo que pretende ser integrador e interdisciplinar, el curriculum toma prestado aquellos elementos que pertenecen a la pedagogía teatral como: vivir el cuerpo; sensopercepción; concentración y atención; comunicación; compatibilidad entre flexibilidad y rigor; pensamiento práctico y autónomo; desarrollo, entrenamiento y control de las emociones; sentimiento de grupo e interacción social; comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales y oralidad. En este sentido, considera importante avanzar en propuestas que fomenten la consolidación del teatro dentro del espacio curricular,

ya sea como materia, como estrategia didáctica o como actividad teatral (Motos, 2009; Motos y Navarro, 2003).

Motos (2009) recalca que el teatro incorporado como materia en Secundaria no debe tener como objetivo la de crear actores, directores o escenógrafos, o basarse solo en conocimientos de historia o literatura dramática, sino que debe poner el foco en procesos de investigación, colaboración, aportación de ideas y creación. Así, el teatro como espacio transversal e interdisciplinar, representa una estrategia metodológica para la adquisición de competencias básicas como: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal

Motos y Navarro (2003), han trabajado en propuestas de sistematización de la educación teatral dentro del curriculum. En este sentido, proponen la definición de una serie de competencias, contenidos, principios metodológicos, y estrategias de evaluación relativas a una secuenciación didáctica. En su propuesta de concreción curricular de la educación teatral, definen una serie de competencias relativas a la consecución de sus objetivos: competencia de expresión corporal; competencia de expresión oral; competencia de improvisación; competencia de uso de los elementos y estructuras del lenguaje dramático; competencia de composición dramática: composición individual y colectiva; competencia de contextualización, análisis y valoración.

En cuanto a los contenidos de la actividad teatral como materia, Motos y Navarro (2003) proponen una serie de bloques que conformarían un programa de educación teatral: 1) Dramatización; 2) La representación de papeles; 3) Lectura, dicción, análisis, dinamización y creación de textos; 4) Expresión corporal; 5) El discurso teatral; 6) Montaje de representaciones dramáticas y asistencia a espectáculos teatrales; 7) Historia del espectáculo teatral. En cuanto a estrategias metodológicas, sugieren que la educación teatral sea un espacio basado en procesos de creación, reflexión e intercambio de ideas, donde se combinen y solapen procesos creativos y de expresión. De esta manera, proponen una estructura consistente para cada sesión que contemple: a) Puesta en marcha; b) Relajación; c) Expresión-comunicación; d) Retroalimentación. Y finalmente, en el aspecto evaluativo,

proponen estrategias que implican tanto al profesorado como alumnado, mediante diversos instrumentos como: registro de observación, autoevaluación, cuadernos de diarios, frases incompletas, etc.

Por otro lado, desde la perspectiva del sistema teatral como estrategia curricular, Tejerina (1994) sostiene que las actividades teatrales pueden favorecer el aprendizaje de otras asignaturas, cuya finalidad instrumental no es imprescindible, ni es la única que justifica su presencia en el currículum. "(...) si bien la cuestión prioritaria es que el teatro debe tener un lugar por derecho propio, en nada le perjudica una utilización didáctica en determina asignatura del currículo" (p. 281). Por lo tanto, el teatro rompe con la departamentalización de las disciplinas y con el aislamiento una de la otra, ya que incorpora la Lengua, Literatura, Historia, Música, Plástica etc. Tejerina acude al ejemplo de la materia de Lengua (materna o extranjera), ya que el teatro, como pedagogía activa de la expresión y comunicación, proporciona situaciones de comunicación reales que incorporan la afectividad, comprometiendo de forma integral a las personas que participan.

En el caso de Cutillas, Morató, y Rizo (2010), sugieren la incorporación de las técnicas del sistema teatral dentro del espacio de tutoría. Proponen una secuencia didáctica donde se utilicen aquellas técnicas que se trabajan en la materia optativa de la ESO de Dramatización y Teatro, con el objetivo de trabajar los contenidos del Plan de Acción Tutorial y relativos a elementos de la convivencia. Esta secuencia didáctica está sustentada (de entre las ocho competencias básicas de Educación Secundaria) en las competencias *social y ciudadana*, y *autonomía e iniciativa personal*. Cutillas et al., desde su experiencia docente en la materia optativa de Dramatización y Teatro, afirman que la materia optativa de teatro ofrece una oportunidad para la formación integral del alumnado adolescente y, en este sentido, mencionan la importancia de coordinación entre departamentos, como por ejemplo en su caso, del Departamento de Orientación con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

Este tipo de estrategias de coordinación entre disciplinas abre posibilidades de que las diferentes materias se nutran unas de las otras a través de la utilización del teatro como estrategia metodológica en sus contenidos curriculares, así como a

través de que el espacio teatral, como materia independiente, pueda alimentarse de otras disciplinas con el fin de alcanzar objetivos curriculares.

Sin embargo, como ya se ha observado en la revisión curricular del estado español, la presencia del teatro dentro del curriculum es escasa, ya que toma cuerpo desde una materia optativa cuya oferta depende de las decisiones del propio centro, y solo se ofrece en 4º de la ESO. En este sentido, habría que dar pasos para que el teatro adoptara un estatus similar al de contextos ya señalados en el plano internacional y que tiene que ver, tal como señala Tejerina (1994), con la existencia de una mayor vinculación entre profesionales del teatro y profesorado. En este sentido, entre algunas medidas sugeridas por la autora para la promoción del teatro dentro del curriculum, se podrían destacar las de: la formación continua del profesorado o la colaboración permanente entre profesionales. Tejerina menciona lo difícil que a veces supone realizar prácticas teatrales en la escuela por las siguientes razones: 1) la disposición del profesorado diferirá dependiendo de la persona; 2) se trata de una actividad que requiere de una energía y un esfuerzo que muchas veces no son reconocidos. Aunque el teatro ha dado pasos en la conquista de un espacio curricular, la legislación no ha contemplado una mayor dotación de recursos materiales y humanos, por lo que se puede extraer que existen ciertas carencias en cuanto a la oferta formativa para el cuerpo docente. Por ello, Tejerina propone la cooperación entre profesorado ordinario y especialista con el objetivo de desarrollar prácticas que incluyan el teatro de forma eficaz y seria.

En síntesis, en los últimos años se ha dado algún movimiento hacia la incorporación de prácticas teatrales dentro del contexto curricular, ya que la pedagogía teatral proporciona elementos relacionados con un paradigma educativo basado en unos procesos interdisciplinarios cuyo objetivo es la de proporcionar un aprendizaje integrador y significativo. En este sentido, todavía existen lagunas que llenar respecto a una posible sistematización metodológica y en cuanto a una mayor dotación de recursos humanos y materiales. De esta forma, se necesitan realizar acciones que faciliten la incorporación de un marco legislativo que proporcione una mayor cobertura al espacio teatral tanto como materia como estrategia metodológica. Con ello, se necesitan incorporar espacios formativos continuados para profesionales de la educación en dos direcciones: adquisición de destrezas

teatrales para su incorporación en diferentes asignaturas; y formación para la capacitación como profesional especialista. Por otro lado, sería relevante la incorporación de espacios que favorezcan la acción coordinada entre profesorado de diferentes disciplinas, así como entre las profesionales del ámbito educativo y teatral.

Capítulo 1.4. Adolescencia y Convivencia

1.4.1. Adolescencia

1.4.2. Convivencia: comprensión del constructo

1.4.3. Convivencia escolar

1.4.4. Convivencia y curriculum

Una vez descritas las implicaciones del teatro a nivel humano y educativo, en este capítulo nos situamos en el contexto específico de la adolescencia, concretamente en el marco de Secundaria. En primer lugar, se señalan las características más relevantes que conforman la etapa de la adolescencia para seguidamente profundizar en el significado del concepto de convivencia, subrayar los elementos que la componen y describir el espacio que ocupa en el sistema educativo y curricular.

1.4.1. Adolescencia

Según Piaget (1991) el período de la adolescencia supone el desarrollo del pensamiento formal, la formación de la personalidad y la inserción afectiva e intelectual de la persona dentro de la sociedad de las personas adultas. Se trata, por tanto, de un período de inflexión que conlleva implícito sus propias complejidades que, aunque socialmente puedan percibirse con cierta carga negativa, resultan necesarias e imprescindibles en la construcción de la identidad adulta. En este sentido, cuando se piensa en la etapa de la adolescencia, se puede caer en término tan extendidos como “complejidad”, “dificultad”, o “incertidumbre”, ya que como sostiene Diaz Aguado (1999), supone un período de transición en el que se ha dejado de ser niño o niña, pero todavía no se es una persona adulta, y en el que se experimentan cambios muy importantes de tipo biológico, psicológico y social. Tal como recoge Cutillas (2006), la palabra adolescente proviene del latín *adulescens*, participio presente del verbo *adolescere*, crecer; por lo que designa no un estado sino un proceso que la persona ha de transitar.

Weatherman (1993) describe este tránsito como un puente que parte desde la seguridad y la estructura de un lugar conocido para dirigirse hacia las oportunidades y riesgos que ofrece una nueva situación. Como afirma Montobio (1995), entre la identidad infantil y la adulta existe un *espacio vacío*, una especie de tierra de nadie que no resulta fácil de atravesar. Representa un periodo convulso y turbulento en el que se da un aplazamiento y una crisis de identidad ya que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy próximas a las de una persona adulta, pero en el que no se asumen todavía las responsabilidades propias de dicha edad (Diaz Aguado, 1999). Se trata de una etapa en la que frecuentemente aparecen

problemas y tensiones debido a los cambios experimentados y a las demandas sociales y culturales a las que tiene que ajustarse la gente joven (Cutillas, 2006).

Por otro lado, tal como sugiere Díaz Aguado (1999), para la comprensión del significado de la adolescencia es necesario tener en cuenta que representa el periodo evolutivo en el que más influyen los cambios históricos, tanto desde el punto de vista cuantitativo (en su duración) como cualitativo. A medida que una sociedad se hace más compleja y exige a las personas adultas habilidades más sofisticadas, el período de la adolescencia se puede alargar y retrasar ya que se necesita un proceso más extenso para la adquisición de dichas habilidades. En este sentido, tal como sugiere Sardar (2010) vivimos en lo que él denomina período de “postnormalidad” que se caracteriza por la incertidumbre, el cambio rápido, complejidad, realineamiento del poder, o comportamiento caótico. Por lo que, en cierta manera, estas circunstancias sociales pueden influir, inevitablemente, en el mundo adolescente que, si ya lleva implícito la indefinición de una personalidad en construcción, las circunstancias de una realidad cambiante y difusa pueden acentuarlo y perpetuarlo. Los cambios tecnológicos vertiginosos, el trabajo temporal y precario, la necesidad de cualificación cada vez más alta, son circunstancias que afectan inevitablemente al alumnado adolescente al que, paradójicamente, por otro lado, se le exige la adquisición de una serie de competencias transversales que quizás el mismo sistema social de la era postmoderna no puede ejemplificar.

Respecto a los elementos que caracterizan la adolescencia, Cutillas (2006) contempla los siguientes: búsqueda la propia identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más radical hasta el misticismo más apasionado; desorientación temporal cuando el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; evolución sexual manifiesta; actitud social reivindicativa con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; excesivas contradicciones en todas las manifestaciones de conducta; separación progresiva de la influencia de los padres/madres; y constantes fluctuaciones del humor. Se trata de un período de “crisis” que, tal como Erikson (1971) afirma, no tiene por qué denotar una catástrofe o un obstáculo. En esta línea, Garaigordobil (2012) sostiene que se trata de un

periodo necesario, ya que representa la etapa donde se consolidan las competencias específicas y generales de la persona, así como los ideales de vida que configurarán la identidad adulta.

La palabra crisis se refiere a un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación posterior. (Erikson, 1971, p. 14)

Ante los fuertes cambios percibidos en sí misma y el entorno, la persona adolescente tiende a sumergirse en un estado egocéntrico, de ensimismamiento y crítica de su propio yo a través de conductas basadas en la imitación u oposición (Cutillas, 2006). El egocentrismo que se da en la adolescencia se caracteriza por dos elementos: 1) *Auditorio imaginario* que se da en adolescencia temprana (en torno a los 13 años), que le lleva a creer que las demás personas prestan tanta atención a su aspecto y a su conducta como ella misma, por lo que, como si estuviera ante un auditorio imaginario, anticipa continuamente las reacciones que pueda tener el entorno. 2) *Fábula personal*, historia auto-narrada desde el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y única (Elkind, 1967, en Díaz Aguado, 1999).

Ante la búsqueda de reconocimiento social e identidad personal como uno de los ejes centrales, la persona adolescente necesita revelarse ante la figura adulta desde un posicionamiento crítico, ya que se da cuenta y afirma que las personas adultas no siempre tienen razón (Díaz Aguado, 1999). La construcción de la propia idiosincrasia y mundo identitario necesitará desafiar la autoridad adulta y buscar otro referente que se sitúa en el grupo de iguales.

El grupo desempeña un papel prioritario en la formación de la propia identidad, y proporciona una oportunidad para poder compararse y conocer diferentes perspectivas, por lo que el contexto grupal se convierte en un lugar de procesos de autoconocimiento y conocimiento de los demás (Kohlberg, 1984), a pesar de que se moverá en constante contradicción; tanto la necesidad de querer estar a solas o estar en compañía se dan al mismo tiempo (Malekoff, 2004). Sin embargo, el grupo de iguales comienza a tener una gran influencia en el desarrollo, porque ahí comienzan a darse nuevas interacciones que por su complejidad estimulan la

adquisición de competencias sociales como cooperar, negociar, intercambiar, autodefenderse, tomar decisiones, capacidad crítica; necesarias para el desempeño óptimo del rol de persona adulta. Y estas interacciones se dan fuera de la familia. Así, el egocentrismo de la adolescencia (como el auditorio imaginario y la fábula personal) se va superando a través de una adecuada interacción con el grupo de iguales. Esta interacción permitirá ir construyendo un *auditorio real* con el que la persona adolescente pueda compartir pensamientos y sentimientos, para descubrir que, a pesar de las especificidades, comparten importantes semejanzas (Díaz Aguado, 1999).

Tal como resume Piaget (1991), la adolescencia supone el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, es decir, la adquisición del pensamiento formal que permite el desarrollo de la reflexión de tipo hipotética-deductiva. La persona adolescente es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y es capaz de manejar situaciones hipotéticas desde un razonamiento deductivo más complejo. Como comenta Díaz Aguado (1999), se trata de un periodo en el que se desarrollan aspectos cognitivos más complejos y sofisticados, “distanciarse de la realidad, plantearse hipótesis, analizar todas las posibilidades y valorar lo real a partir de lo posible” (p. 21).

Se produce así, un salto cuantitativo de tipo de pensamiento de tal forma que la y el adolescente comienza a considerar muchos puntos de vista y varias perspectivas al mismo tiempo; combina tanto el pensamiento inductivo como el deductivo, lo cual permite que oriente su pensamiento hacia el futuro y que comprenda y desafíe la realidad a partir de lo que podría ser y no de lo que es (Dulit, 1972), es decir, posibilita la capacidad de pensamiento crítico. Tal como sostiene Díaz Aguado (1999), la capacidad de distanciarse de la realidad inmediata y de juzgarla críticamente es una condición necesaria para la consolidación de la propia identidad, así como para el desarrollo de elementos como la tolerancia, la comprensión de la diversidad, o el desarrollo moral. Sin embargo, el desarrollo formal no se desarrolla siempre, por lo que la calidad de la educación escolar desempeña un papel decisivo para influir en aquellos objetivos educativos que requieren de una capacidad crítica que, a su vez, proviene del pensamiento abstracto o formal.

En esta línea, Malekoff (2004) menciona una serie de *tareas de desarrollo* necesarias que necesita realizar la persona adolescente y que se resumen en: separación de la familia (incremento del funcionamiento autónomo junto con desarrollo de capacidad para una mayor intimidad con los iguales); desarrollo de la identidad (aceptación de la imagen física y psíquica; identificación sexual); preparación para el futuro (por ej. destrezas para la carrera, creación de una familia); desarrollo de un sistema de valores morales (desarrollo de una guía ética para el desarrollo de un comportamiento socialmente responsable).

Por otro lado, durante esta etapa se produce un avance en el desarrollo moral, debido al proceso de descentración paulatina y la capacidad para entender las normas que la sociedad establece. Se desarrolla una *conciencia moral*, por la que se establece un funcionamiento interior de principios éticos o morales que controlan o inhiben las acciones y pensamientos de un individuo y que, desde un estado de descentración, abre espacios de reciprocidad. La adolescencia supone un período de descubrimiento de los valores estéticos, morales, utilitarios, captados ordinariamente a través de personajes, de modelos ficticios o imaginarios y que van unidos al movimiento de identidad personal (Cutillas, 2006).

Asimismo, la etapa de la adolescencia tiene que responder a ciertas necesidades y experiencias comunes que Garaigordobil (2012) resume en: las biológicas y psicosexuales, ya que sufren por motivo de los cambios fisiológicos y corporales experimentados; psicológicas, ya que para la estructuración de la personalidad necesitan establecer su propia identidad; y sociales, ya que desean abrirse camino en la vida como miembros independientes de la sociedad.

Demandas y estados contradictorios que emergen de la vivencia en ese *espacio vacío* al que alude Montobio (1995). Sin embargo, si se acude a la connotación de *espacio vacío* de Brook (1973), podría sugerir un *espacio de oportunidad* donde lo posible está por construir; un *espacio liminar* (Turner, 1982) y creativo, *un entre zonas* en el que, si se facilitan los apoyos oportunos, la persona adolescente puede ensayar y ejercitar el papel que quiere representar en el horizonte, cada vez más cercano, de la condición adulta. “El mundo del adolescente es un mundo que se transforma, un mundo tenso, rico, con innumerables posibilidades” (Garaigordobil, 2012, p. 10). Tal como afirma Scales (1996, en Malekoff, 2004), probar nuevas

experiencias, forzar y retar los límites es algo normal en el período de desarrollo de la adolescencia. “Si el riesgo = exploración del desarrollo + peligro ambiental, entonces nuestro trabajo como adultos/as que cuidan es reducir la parte del peligro ambiental de la ecuación” (Scales, 1996, en Malekoff, 2004, p. 10).

Por lo tanto, el acompañamiento por parte de la figura adulta en este período convulso, no resulta una ecuación fácil de resolver, ya que conjuga la creación de condiciones que amortigüen el tránsito con la gestión de elevadas dosis de inseguridad y contradicciones inherentes al proceso y que pueden colocar, tanto a las figuras adultas que acompañan como a las personas adolescentes que son acompañadas, en situaciones de vulnerabilidad. La provisionalidad con la que se caracteriza este espacio *entre zonas* o *espacio vacío* puede provocar que algunas profesionales establezcan como criterio que es una edad que “mejor ni tocar”. Sin embargo, tal como sostiene Gonzalo Vegas (2012), al ser una época en la que se entra en un estado de sensibilización afectiva permanente, con un vaivén constante entre la exaltación y la depresión, resulta de relevancia ofrecer, entre otras, herramientas que faciliten la identificación y regulación emocional.

El adolescente, al contrario, mediante su naciente personalidad, se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él. Y entonces, tal como es debido, quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo. (Piaget, 1991, p. 89)

Se trata de un proceso de metamorfosis que demanda herramientas que faciliten el tránsito a la condición adulta. Y es aquí donde el contexto educativo representa un papel imprescindible en la construcción de ambientes seguros y protegidos que alumbren “el otro lado del puente”, destino que la o el adolescente vislumbra vagamente y que, como viaje incierto, puede provocar importantes dosis de ansiedad e inseguridad. Junto con la familia, es tarea también del contexto escolar, proporcionar espacios que fortalezcan las relaciones intrapersonales e interpersonales, con el objetivo de facilitar la adquisición del rol de ciudadano y ciudadana responsable consigo misma y con el mundo.

1.4.2. Convivencia: comprensión del constructo

Describir el concepto de Convivencia no es tarea fácil ya que representa un constructo que acoge múltiples dimensiones.

La convivencia es un término polisémico, que proviene del latín *cum vivere* y que se asocia con varios conceptos e ideas entre los que destacan la capacidad de vivir en compañía de otras personas, la coexistencia pacífica de varias culturas y la posibilidad de compartir la experiencia de la vida. (Gobierno Vasco, 2016, p. 9)

La convivencia se produce a través de una dinámica interpersonal, basada en el diálogo, la confianza y la solidaridad, que permite a todas las personas sentirse parte de una sociedad y disfrutar de sus derechos como personas (PNUD, 2013). Tal como sugiere Ortega Ruiz (1997), la convivencia se puede entender como un entramado de situaciones relacionales y comunicacionales, donde entran en juego elementos como: emociones, valores, actitudes y poder.

La investigación de Córdoba Alcaide (2014) recoge algunas definiciones acerca de la *convivencia* como, por ejemplo, la de Ortega y Martín (2004) que la describen en base a tres matices diferentes: el contexto popular, el psicológico y el jurídico social. Respecto al popular, indican que convivencia consiste en: “el reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no genere conflictos”; respecto al psicológico, sugieren que la convivencia “incluye y se refiere a un cierto análisis de los sentimientos y las emociones necesarios para tener una buena vida en común que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales”; y respecto al jurídico-social, afirman que convivencia “significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales” (en Córdoba Alcaide, 2014, p. 37-38).

Bardisa Ruiz (2009) sugiere que la convivencia responde tanto a factores estructurales como también a prácticas cotidianas de las personas, por lo que se convierte en resultado de un proceso dinámico, complejo y constante de

interacciones que se alimenta tanto de elementos sistémicos proporcionados por la institución o el contexto social, como de las acciones individuales que integran un sistema. En este sentido, Aldana Mendoza (2006) sugiere que:

(...) la convivencia, en su más pleno sentido, se refiere a la práctica de relaciones entre personas y entre éstas y su entorno, basada en las actitudes y los valores pacíficos (respeto pleno, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad y otros rasgos). Eso significa que estamos considerando que la convivencia es la antítesis de la violencia. Con ello, tomamos una postura activa frente a la violencia. Ésta no se combate o destruye con posiciones de pasividad (que podrían confundirse con la paz misma), sino con la dinámica propia de las interrelaciones, de las relaciones cotidianas, incluso conflictivas, en las que se ven involucrados los seres humanos. (p.29)

1.4.3. Convivencia escolar

Respecto al término de *convivencia escolar*, se podría recoger la contribución de García-Raga y López Martín (2009) que la definen como “una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar” (p.534). Asimismo, Córdoba Alcaide (2014) define la convivencia escolar como:

(...) el entramado de relaciones interpersonales que surgen entre los miembros de la comunidad educativa, que dan forma a diferentes creencias, actitudes, valores, etc., y que afectan a la subjetividad y la vida mental de los mismos, incidiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se encuentran inmersos. (p. 43)

En este sentido, Arístegui, et al. (2005) describen la convivencia escolar como concepto que involucra procesos múltiples que se articulan de forma continua, ya que intervienen una gran cantidad de elementos e interacciones que no se someten a una medida precisa o a un cálculo exacto, debido a la presencia de fenómenos aleatorios que pueden producir elementos de incertidumbre e indeterminación. Por otro lado, Ortega (2007) la describe como una esencia llena de connotaciones y

matices que hace que las personas vivan armónicamente en grupo y se ciñan a unas pautas de conducta que permitan la libertad individual al tiempo que salvaguarden el respeto y la aceptación hacia las demás; por lo que, como sostiene la autora, constituye el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo. Finalmente, en el Decreto que regula la educación básica en el País Vasco (Decreto 236/2015, de 22 de diciembre) se recoge la siguiente definición de *convivencia escolar*:

Participar con criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en el otro los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, para contribuir tanto al bien personal como al bien común. (p. 84)

En este sentido, el Decreto limita el ámbito de la convivencia al entorno más próximo de las relaciones cotidianas interpersonales del alumnado, pero que podrían ser transferibles a otros ámbitos de la vida. Supone una de las competencias básicas transversales denominada *aprender a convivir* que está directamente relacionada con la inteligencia interpersonal o social.

Por lo tanto, la convivencia se construye en base a una multiplicidad de aspectos a los que el sistema educativo trata de dar respuesta de una manera de otra. Se encuentran escasos estudios tanto cualitativos como cuantitativos respecto a las variables relativas al clima y convivencia escolar y, a pesar de existir experiencias de intervención en diferentes centros educativos, existe cierta imprecisión en la literatura de investigación a la hora de determinar cuáles son estas variables que, una vez determinadas, han podido ser definidas desde la ambigüedad y la multiplicidad de interpretaciones (ISEI-IVEI, 2004).

(...) el sistema educativo puede considerarse como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión. Por consiguiente, la inclusión social y la ciudadanía activa ocupan un lugar prominente dentro de los tres objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos adoptados por el Consejo Europeo en marzo de 2001, que abarcan la calidad, el acceso y la apertura de la educación

europea al mundo. (Cumbre de Lisboa de marzo de 2001, en Gobierno Vasco, 2016, p.9)

El Informe del Ararteko (2006) sostiene que la búsqueda de una convivencia positiva supone una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. Así, la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que dan lugar a un determinado clima escolar. Desde esta perspectiva, el eje esencial de la convivencia se mueve en torno a la construcción de relaciones interpersonales positivas. Por lo tanto, los elementos fundamentales a desarrollar para conseguir un clima de convivencia positivo constituyen el fomento de capacidades de tipo socioemocional y moral. El bienestar emocional y la educación en valores representan pilares sólidos de una educación que prepare al alumnado en el establecimiento de unas relaciones interpersonales satisfactorias que afecten positivamente al clima de convivencia. Sin embargo, tal como se sostiene en el informe del Ararteko, es difícil encontrar este tipo de aprendizaje en los centros escolares, y sobre todo en los de Secundaria. De esta forma, el informe sugiere que la escuela debe contribuir al desarrollo de un autoconcepto ajustado que suponga la base sobre el cual construir valores como: responsabilidad, respeto, altruismo, y cuidado hacia las personas y el entorno.

En síntesis, la convivencia positiva, como constructo que recoge múltiples factores difíciles de medir, se podría concebir como escenario de situaciones relacionales intrapersonales e interpersonales que, desde un principio de libertad, contempla el cuidado mutuo; pilar en el ejercicio de una ciudadanía basada en valores de solidaridad, respeto y aprecio por la diferencia. El sistema educativo, y cada centro, debe ser responsable de activar aquellos mecanismos que haga posible configurar un escenario de convivencia que favorezca tanto los procesos de aprendizaje del alumnado como su desarrollo personal y social.

1.4.4. La Convivencia en el espacio educativo

Las nuevas leyes de educación señalan la importancia de una educación integral y, por consiguiente, invitan al profesorado a formar a su alumnado no solo en cuestiones académicas, sino en competencias socioemocionales y desarrollo de

valores relacionados con el respeto, solidaridad y tolerancia. García Raga y López Martín (2009) sostienen que la sociedad del siglo XXI demanda que los centros escolares trabajen en la construcción de entornos pedagógicos donde el alumnado tenga la posibilidad de aprender a convivir de forma pacífica y participe activamente en el respeto de los principios democráticos.

La conflictividad escolar es una de los elementos que más preocupación produce a docentes y, asimismo, constituye uno de los temas con mayor repercusión social. Tal como señala Cutillas (2006), una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta el profesorado, especialmente en la etapa de educación Secundaria, consiste en la “de enseñar a aquellos alumnos que no quieren aprender” (p. 535). Alude que de entre las causas favorecedoras de conflictos en las aulas se podría destacar la extensión de una obligatoriedad que presenta cuatro problemas principales: indisciplina, malestar del profesorado, bajo rendimiento y falta de respuesta de la administración. De esta manera, las conductas que pueden emerger tienen que ver con agresiones verbales, falta de respeto, desinterés, desmotivación, pasividad, apatía o agresiones físicas.

Los resultados de la observación de estas conductas son enormemente preocupantes. Nos lleva a pensar que o bien estos chicos y chicas están perdidos tal y como está organizado el sistema educativo, o habrá que intentar cambiar los contenidos curriculares que se imparten y los estilos de enseñanza o modos de impartirlos. (García, R. y Martínez, R., 2001, en Cutillas, 2006, p. 535-536)

García Raga y López Martín, sin embargo, hacen especial hincapié en que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y que por tanto no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir.

(...) y la significamos como un proceso de construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. (en Cutillas, 2006, p. 534).

Las autoras, en este sentido, sugieren que esta circunstancia exige un esfuerzo continuado de actualización de estrategias que respondan con mayor eficacia a la realidad educativa y demandas sociales de la actualidad. “Se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente” (en Cutillas, 2006, p. 535).

En este sentido, uno de los retos del sistema educativo es constituir espacios adecuados donde poder generar experiencias para *aprender a vivir juntas/os* (Segura Morales, 2002), ya que “el aprendizaje más útil para la vida es que cada persona establezca una relación positiva consigo misma y con las demás personas” (Gobierno Vasco, 2016, p. 9). Estos espacios educativos tienen que ver con un abordaje de la convivencia a partir de la prevención y trabajo proactivo por parte de diferentes agentes de la educación. Las investigaciones acerca de la convivencia escolar buscan averiguar en qué medida los centros escolares asumen la tarea de educar para la democracia y el ejercicio responsable de la ciudadanía que se canaliza mediante el desarrollo de aquellas competencias y habilidades relacionadas con valores como solidaridad, participación, respeto y tolerancia.

Esta función democratizadora de la escuela cruza transversalmente y compromete todos y cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ellos se teje, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder que se ponen en marcha. (ISEI-IVEI, 2004, p. 11)

Arístegui, et al. (2005) sostienen que la convivencia es un fin pedagógico en sí mismo que contempla tanto dimensiones éticas como de autoconocimiento, y que posibilita la construcción de personas críticas, creativas y reflexivas. Esta pedagogía de la convivencia, que incluye la preocupación por la apreciación de la diversidad, se hace posible a través de procesos de pensamiento reflexivo que toman cuerpo a través del diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación en los conflictos. Elementos como la solidaridad, la tolerancia o la empatía son valores que habría que fomentar de forma explícita en el sistema educativo desde criterios que tomen en cuenta el desarrollo de las relaciones interpersonales, fomento de actitudes y comportamientos asertivos, y búsqueda de

líneas de trabajo en los niveles cognitivo, emocional, conductual y relacional (Gobierno Vasco, 2016).

En este sentido, Garaigordobil (2014) afirma que en todos los centros escolares debería de existir un plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar. La autora argumenta que los programas de intervención para prevenir y reducir la violencia deben promover una mejora del clima social del aula potenciando el desarrollo de: conducta prosocial, habilidades sociales y de comunicación, habilidades de resolución cooperativa de conflictos, empatía, autoestima, control de la ira, o respeto por las diferencias.

Muchos de los programas transversales que se desarrollan en la escuela tienen como objetivo la educación en valores, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, cuyo fin es desarrollar aquellas competencias sociales relacionadas con dicho aprendizaje. Sin embargo, muchas veces no cumplen con su objetivo porque no se toma en cuenta los sentimientos y emociones que van asociados a las conductas (ISEI-IVEI, 2004). Tal como sugiere Vaello Orts (2006), casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socioemocionales: faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites, etc. Estos constituyen ejemplos de problemas que se pueden enmarcar dentro del ámbito socioemocional. Por lo tanto, el aula se configura como espacio de aprendizaje tanto de competencias cognitivas como socioemocionales. El aprendizaje de una convivencia positiva “forma parte de un único currículo, si se entiende este como instrumento al servicio de una formación integral y de un desarrollo equilibrado” (p. 1).

En este espacio para la educación en la convivencia, Cutillas (2006) sugiere que los factores que influyen de manera decisiva en el desarrollo moral de las y los adolescentes constituyen: expresar siempre ante el alumnado los propios principios morales como la equidad, justicia, etc.; favorecer la empatía, es decir, ponerse en el lugar de la otra persona para comprender sus motivaciones o sentimientos; actuar en su presencia de acuerdo con esos principios morales y que siempre el alumnado sea observador y receptor de los mismos; que el grupo de jóvenes se sienta inmerso en un marco en el que sus opiniones y puntos de vista

son respetados; y utilizar técnicas educativas basadas en la comprensión y el respeto mutuo.

Aragón Jiménez, et al. (1999) consideran que la mejora de las relaciones interpersonales como parte del curriculum representa una vía de prevención de triple efecto sobre: a) los riesgos relacionados a conducta antisocial y la inadaptación escolar y social; b) el riesgo de episodios de violencia escolar, comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones; c) la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, y rechazo hacia determinadas personas en las sociedades "desarrolladas". Por lo tanto, los autores sostienen que resulta necesario que el sistema educativo promueva contenidos transversales propios del ámbito afectivo y sociomoral de la educación, que fomenten un clima de amistad y compañerismo con el objetivo de evitar actitudes de rechazo y rupturas de la convivencia.

En este sentido, tal como Cutillas (2010) sostiene, las personas adolescentes más aceptadas por sus compañeros y compañeras son aquellas consideradas, entre otras características, como más amables, generosas, interesadas en las demás y empáticas. De esta forma, según el autor, la empatía y la simpatía podrían constituir factores importantes en la activación de conductas prosociales; conductas que favorecen la gestión de conflictos desde una perspectiva consensuada.

Por lo tanto, la inclusión en el curriculum de herramientas que favorezcan el desarrollo de interrelaciones basadas en el cuidado mutuo contribuye a la construcción de una comunidad comprometida con el fomento del bienestar personal y social de sus miembros. Este compromiso requiere abrir espacios creativos e innovadores donde proponer estrategias de aprendizaje que permitan desarrollar la capacidad de las personas para vivir juntas de forma positiva.

Arístegui et al., (2005), afirman que el propósito al que aspira el aprendizaje para la mejora de la convivencia se constituye, finalmente, en la dignificación de la persona, ya que posibilita el desarrollo de competencias básicas como; la social, gestión de conflictos, empoderamiento, emancipación, autorregulación, o empatía.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente

los unos con los otros. (Artículo I, Declaración Universal de los Derechos Humanos 10 de diciembre de 1948)

Arístegui et al., (2005) sostienen que este aprendizaje para la convivencia requiere de procesos de autoconocimiento, tanto de carácter personal como institucional. Este proceso de autoconocimiento demanda la puesta en marcha de procesos de reflexión y autoreflexión vinculados al desarrollo de capacidades de autocontrol o autorregulación, y que son elementos necesarios para la gestión positiva de los conflictos. “Pensarse a sí mismo, por tanto, implicaba sin duda pensar también en el mundo, dentro del mundo y con el mundo” (p.145). Así, el conocimiento que construye la persona sobre sus propios procesos cognitivos, emocionales, actitudinales e interpersonales, propicia procesos de autodominio y autorregulación de la propia conducta que redundará en el bienestar de la convivencia dentro del aula.

En este sentido, las relaciones entre iguales, sobre todo en la adolescencia, representan un factor clave en la promoción de un clima de convivencia escolar positivo. Las investigaciones indican cómo la amistad, los sentimientos y las emociones no se aprenden en programas separados de las actividades cotidianas o instrumentales del aula, sino en actuaciones que consideren ambos aspectos de forma integrada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Los centros deben impulsar y desarrollar climas sociales que favorezcan la comunicación, el diálogo y la participación, donde las y los jóvenes puedan expresar sin temor sus preocupaciones, defender sus derechos y cumplir con sus deberes sociales y educativos en un ambiente de libertad y de respeto. Por ello, deben fomentarse aquellas estrategias educativas que permitan a las personas: conocerse, comprenderse y aceptarse a sí mismas y a las demás; analizar y evaluar las consecuencias de los propios actos; adquirir capacidad crítica; aprender a relacionarse de forma asertiva; desarrollar cuidados hacia sí misma y hacia las demás, contribuyendo así al propio bienestar y al del colectivo; potenciar capacidades como la flexibilidad, solidaridad, tolerancia, respeto, y rechazo a prejuicios, discriminaciones, o cualquier tipo de violencia verbal o física.

Respecto a los componentes que contempla una convivencia positiva, el Decreto del curriculum de educación básica del País Vasco (Decreto 236/2015, de 22 de

diciembre), señala aquellos elementos que parecen ser relevantes en la competencia para *convivir*:

- *Comunicar expresando de forma asertiva los propios sentimientos*: pensamientos y deseos, es decir, teniendo en cuenta los sentimientos, pensamientos y deseos propios, así como el de los demás. El comportamiento asertivo es un punto de partida para una comunicación positiva y para la resolución de conflictos, ya que favorece el planteamiento de cuestiones de forma clara y constructiva.
- *La empatía*: consiste en ponerse en el lugar del otro. La persona con inteligencia interpersonal entiende que comprender al otro, parte de una disposición de aceptación y escucha activa.
- *Regulación y conciencia de las emociones*: tener una buena base para poder ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones. De forma complementaria, el esfuerzo por comprender las emociones de las demás personas, ayuda a comprender las emociones propias.

El Decreto (2015) puntualiza que tanto la asertividad como la empatía están relacionadas con actitudes de aceptación de la diferencia, tolerancia y respeto de los valores, creencias, culturas y la historia personal de las demás personas. Y añade los siguientes componentes que podrían ser relevantes en la competencia de *aprender a convivir*:

- *Aprender y trabajar en grupo*: el trabajo en cooperación, además de ser adecuado para desarrollar la competencia de *aprender a aprender*, contribuye al desarrollo de la competencia de *aprender a vivir juntas/os*. desarrollo de los valores de colaboración y solidaridad, cooperando con otras personas y compartiendo responsabilidades. Posibilita elementos como la complementariedad, la interdependencia, la responsabilidad compartida, la sinergia, y el respeto mutuo.
- *Comportarse de acuerdo con los principios éticos*: que se derivan de los derechos humanos y de acuerdo con las normas sociales que se derivan de las convenciones sociales básicas para la convivencia. Los derechos

humanos se sustentan en la dignidad e igualdad de todas las personas. Son derechos que se reconocen por el hecho de ser persona

- *Resolución de los conflictos*: un componente importante para aprender a vivir juntas/os es aprender a convivir en situaciones de conflicto y a gestionarlos mediante el diálogo y la negociación. Se trata de convertir las situaciones de conflicto en oportunidad para el aprendizaje, por lo que es necesario integrar procedimientos y técnicas de negociación para la resolución de conflictos, como, por ejemplo, las situaciones simuladas.

Las actitudes relacionadas con la empatía y la asertividad están directamente conectadas con este componente, ya que permiten conjugar la expresión de forma asertiva de los propios sentimientos, pensamientos y deseos, a la vez que escuchar de forma activa y teniendo en cuenta los sentimientos, pensamientos y deseos de las demás personas. Por lo tanto, esto posibilita un proceso de racionalidad por el que se busca que los argumentos sean lógicos y se controlen las emociones, así como la libertad para que todas las personas puedan compartir sentimientos e ideas de forma abierta y espontánea.

Otra de las competencias muy relacionadas con *aprender a convivir* que recoge el Decreto (2015) es el de *aprender a ser* y que aparece definido como:

Reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones. (p. 93)

La autorrealización de la persona comprende: el desarrollo del autoconcepto, identificando los aspectos positivos y negativos de sí misma, de forma cada vez más ajustada a la realidad (dimensión cognitiva); el desarrollo de la autoestima, de valoración positiva y realista de una misma (dimensión afectiva); desarrollo de la autonomía o empoderamiento, entendido como la capacidad para tomar decisiones de forma personal y ejecutarlas, siendo responsable de los propios actos y de la propia vida (dimensión conativa). En este sentido, según se indica en el Decreto, el

mejor indicador para predecir el éxito académico y el buen comportamiento social, es la competencia de autorregulación que acompaña todos los procesos relacionados con el desarrollo de todas las competencias.

Para finalizar el repaso al Decreto, hay que señalar la *competencia social y ciudadana*, directamente relacionada con aprender a *convivir*, y que se define como:

Conocerse y entenderse a sí mismo, al grupo del que es miembro y al mundo en el que vive, mediante la adquisición, interpretación crítica y utilización de los conocimientos de las ciencias sociales; así como del empleo de metodologías y procedimientos propios de las mismas, para actuar autónomamente desde la responsabilidad como ciudadano en situaciones habituales de la vida; con el fin de colaborar al desarrollo de una sociedad plenamente democrática, solidaria, inclusiva y diversa. (p. 134)

Por lo tanto, uno de los compromisos de los centros escolares, y en base a lo que establece la legislación educativa, debería ser la de priorizar acciones educativas relativas a la pedagogía de la convivencia que contemplen la práctica de relaciones intrapersonales e interpersonales saludables, tanto dentro del aula como fuera de ella. Aspecto que podría beneficiar incluso la obtención de resultados académicos y que atiende a dos de los pilares fundamentales del sistema educativo: *aprender a ser* y *aprender a vivir juntas/os*.

1.4.4. Convivencia y curriculum

El fomento de la convivencia positiva se ha convertido en uno de los ejes transversales que atraviesan el curriculum. De esta forma, resulta de interés y pertinencia social que el sistema educativo ofrezca un contexto que permita que el alumnado vaya construyendo un modelo de convivencia basado en valores democráticos que contemplen el ejercicio de los derechos propios, el respeto de los derechos ajenos y el cumplimiento de los deberes; un contexto que facilite la adquisición de un rol de ciudadanía responsable, participativa, solidaria, y ética (Gobierno Vasco, 2016).

Tal como se recoge en las *Orientaciones para la elaboración de los planes de convivencia* del Gobierno Vasco (2010), *aprender a convivir* representa un objetivo

educativo y, en consecuencia, su aprendizaje resulta tan necesario como el aprendizaje de las matemáticas o cualquier otra materia. Está relacionado con todas las competencias básicas, pero especialmente con las competencias *Social y Ciudadana* y *Autonomía e Iniciativa personal*, competencias que al no tener un área de referencia en el curriculum corren el riesgo de difuminarse. Sin embargo, resultan nucleares a la hora de *aprender a convivir*, ya que contemplan aspectos como: el ejercicio responsable de la ciudadanía, compromiso, capacidad para el diálogo, el respeto a los Derechos Humanos, empatía, actitud positiva ante los conflictos, el desarrollo de habilidades socioemocionales, autoconocimiento, desarrollo de la autoestima etc.

Desde este punto de vista, los Planes de Convivencia se convierten en una herramienta muy útil para repensar, diseñar y visualizar las intencionalidades educativas de los centros respecto a estas competencias. (p. 2)

Uno de los principios que quiere promover el sistema educativo es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la superación de cualquier tipo de discriminación. En este sentido, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) contempla la incorporación de la educación cívica de forma transversal en la educación básica, por lo que debería de estar presente en todas las asignaturas. La ley expresa que una de las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria es la de formar al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática que comprenda los objetivos de: asumir la responsabilidad de sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo; y afianzar los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural.

Por otro lado, con el objetivo de dar una respuesta eficaz a la necesidad de colaboración y coordinación entre las diferentes instituciones en el logro de que los centros educativos se constituyan como espacios seguros de convivencia se ha elaborado el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016). Un Plan con el que se pretende, desde el

diálogo y el consenso, dinamizar procesos que fomenten espacios libres de violencia, inclusivos y favorecedores del éxito para todas las personas.

En la necesidad de sistematizar procedimientos para el fomento de una convivencia positiva, el Departamento de Educación del País Vasco, inició en el año 2000 un proceso que ponía en marcha el primer programa de Educación para la Convivencia. Posteriormente, en 2007-2010 se desarrolló el Programa *Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos* con el objetivo de seguir sensibilizando a la comunidad educativa acerca de la importancia de promover espacios de educación para la convivencia como elemento fundamental para el desarrollo de un aprendizaje de tipo integral y holístico (Gobierno Vasco, 2016).

De esta forma, se percibe la necesidad de la puesta en marcha de estrategias y herramientas que apoyen la articulación de los planes de convivencia en los centros. Estrategias que ofrezcan atmósferas cálidas que faciliten el trabajo en torno a elementos sensibles y nudos que puedan surgir en el día a día de la convivencia escolar. En este sentido, y como estrategia relevante, el espacio artístico, en este caso el teatro, como lugar experiencial y de libertad de expresión, se configura como escenario poderoso donde poner en acción una pedagogía dirigida a la construcción de lo que se pretende sea una convivencia positiva.

Asimismo, si se revisa el curriculum de Secundaria en el País Vasco, aparece señalada la necesidad de trabajar con un amplio abanico de productos artísticos, desde una concepción que conecta el ámbito de las artes a la vida cotidiana. Se hace referencia a la dimensión artística como una necesidad en relación directa con la experiencia vital y que debe ser trabajada en el aula como forma de romper con la distancia existente entre el arte y la vida cotidiana.

En Secundaria es especialmente importante para el alumnado, recoger en el currículum los medios para desarrollar su potencial reflexivo y de análisis de la cultura en la que viven, ya que su experiencia cotidiana está filtrada por el uso, muchas veces acrítico, de referentes estéticos, referentes que intervienen, de forma relevante en esta edad, en sus procesos de socialización, y de construcción de identidad y de valores. (p. 142)

Asimismo, el Decreto recoge que:

(...) las prácticas artísticas posibilitan el desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la autonomía, el desarrollo perceptivo y motriz, el desarrollo de la sensibilidad estética, de la expresión personal, del pensamiento cualitativo, de la inteligencia emocional, de la capacidad de comunicación y socialización..., capacidades que deben filtrar nuestros encuentros con los productos visuales, musicales, de creación escénica. (p. 141)

Por lo tanto, como se ha podido observar, la presencia de las artes en el curriculum se destaca no solo desde claves de producción estética sino desde su función para el desarrollo de aquellas competencias intrapersonales e intrapersonales que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable y comprometida consigo misma y con el otro.

Para finalizar, en este capítulo hemos pretendido, en primer lugar, describir y caracterizar el complejo período de la adolescencia. Posteriormente hemos indagado en torno al significado de la convivencia, su presencia curricular, y la necesidad de implementación de estrategias que fomenten una convivencia positiva. Asimismo, hemos revisado las implicaciones que puede tener la competencia artística con aquellas competencias más relacionadas con la convivencia.

Por lo tanto, en la búsqueda de estrategias innovadoras que faciliten procesos de desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales que redunden en un clima positivo, el teatro puede constituir una herramienta metodológica efectiva que, coherente con el Plan de Convivencia puede articular escenarios óptimos donde ensayar y ejercitar formas de relacionarnos más positivas con nosotras mismas y con el otro dentro de un marco de libertad y cuidado mutuo.

Capítulo 1.5. Teatro: Espacio de Convivencia

- 1.5.1. Hacia nuevas estrategias para el desarrollo de la convivencia: el teatro como espacio posible.
- 1.5.2. Implicaciones psicopedagógicas del teatro en la adolescencia
 - 1.5.2.1. El grupo como plataforma de acción democrática
 - 1.5.2.1. Implicaciones socioemocionales del teatro en la adolescencia
- 1.5.3. El papel de la facilitadora en el mundo adolescente
 - 1.5.3.1. Pedagogía de la paradoja: el reto
 - 1.5.3.2. Ordenar el contexto: cuidar el espacio
 - 1.5.3.3. La facilitadora como figura democrática: pedagogía de la pregunta
 - 1.5.3.4. El rol multidisciplinar de la facilitadora
 - 1.5.2.5. Elementos específicos de un contexto adolescente

Tras haber revisado las características del período adolescente, descrito el concepto de convivencia y sus implicaciones en el marco educativo, y señalar la presencia de las artes dentro del curriculum en relación al desarrollo de competencias para *vivir juntas/os*, en este capítulo se hace referencia a: la aportación del teatro en el contexto de intervención con alumnado adolescente y su implicación en la mejora de la convivencia, concretamente respecto a elementos relacionados con el ejercicio democrático y desarrollo socioemocional; el papel de la facilitadora en el contexto adolescente; y la descripción de experiencias prácticas y reales que se acercan a las variables que se manejan en la investigación de la tesis: teatro, adolescencia y convivencia.

1.5.1. Hacia nuevas estrategias para el desarrollo de la convivencia: el teatro como espacio posible.

El informe del Ararteko (2006), que recoge el diagnóstico de la realidad de la convivencia de los centros de Educación Secundaria en el País Vasco, recomienda la implementación de programas específicos para el desarrollo social, emocional y moral del alumnado a través de estrategias metodológicas colaborativas que permitan abrir espacios de debate donde el grupo de jóvenes pueda expresar sus opiniones o defender sus criterios. Asimismo, el informe también comparte cierta duda sobre si este aprendizaje debería de llevarse a cabo a través de programas o sería mejor trabajarlo con todo el profesorado desde sus asignaturas y su interacción habitual con el alumnado. En este sentido, también hace especial hincapié en la necesidad de formación de docentes.

Con todo ello, el Ararteko sugiere que sea el propio centro quien asuma entre sus prioridades procesos para el desarrollo de capacidades sociales, emocionales y morales, que tengan reflejo en todo el espacio curricular y que se concreten en el Plan de Convivencia. Por lo tanto, se trata de aprovechar todas las áreas del curriculum a la hora de incorporar el aprendizaje de valores relacionados con la convivencia como son: aprecio a la diversidad, tolerancia, responsabilidad, generosidad, justicia y cuidado de las personas y del entorno.

En este sentido, la *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia del Centro* (Gobierno Vasco, 2016) expresa la necesidad de que los centros traten de

encontrar propuestas creativas e innovadoras que respondan a objetivos relacionados con el desarrollo de la convivencia positiva. Como señala Aldana Mendoza (2006) se trata de un aprendizaje que se adquiere más allá de toda teoría y que se basa sobre todo en la práctica cotidiana: “a convivir aprendemos conviviendo y ello no surge simplemente de lecturas o discursos” (p. 30).

Arístegui, et al. (2005) sostienen que, si se quiere promover la cohesión social, el desarrollo democrático de ciudadanía activa y responsable, una promoción del alumno y alumna como persona integral y completa que es capaz de vivir positivamente consigo misma y con las demás personas, resulta necesario abrir las mentes a nuevos paradigmas educativos. Por lo tanto, hace falta ir más allá del modelo de la mera transmisión de contenidos instalado en el sistema educativo en el que la valía y la potencialidad del alumnado se mide a través de una serie test y exámenes. Los autores hacen referencia a una relación pedagógica que se base en:

(...) un acto conversacional e intersubjetivo, un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y la comprensión recíproca. (p. 147)

En este sentido, la idea del teatro en el curriculum conecta con la búsqueda por parte del sistema educativo de nuevos enfoques basados en pedagogías críticas, artísticas y prosociales que se alejen de modelos estrechos y técnicos sustentados en diseños curriculares que ponen el foco en resultados preestablecidos (Neeland, 2009a). El profesorado que practica la dramatización en el mundo escolar afirma haber descubierto en ella una herramienta pedagógica útil para la Convivencia (Navarro Solano, 2009). La experimentación de personajes en situaciones problemáticas promueve la reflexión en torno a aquellos valores y normas de convivencia que tienen que ver con el cumplimiento de derechos y deberes. De esta forma, el teatro dentro del espacio curricular puede desarrollar contenidos actitudinales como la tolerancia, el aprecio a la diversidad y el respeto por las opiniones ajenas (Trozzo y Sampedro, 2004).

Se trata de una pedagogía que, tal como señala Mantovani (2004), involucra el el cuerpo y las emociones, algo que normalmente se descuida en Secundaria y ha de buscarse a través de actividades fuera del contexto escolar. Como afirman Arístegui, et al. (2005) existen factores negativos como la falta de tiempo o de recursos, así como el sentimiento de una fuerte presión proveniente de la institución educativa que exige la adquisición de objetivos académicos bajo un ritmo irracional o antinatural y que va en contra del propio ritmo de desarrollo humano.

Con todo esto, Cutillas (2006), sugiere que el teatro y las técnicas dramáticas, como catalizadoras de problemáticas intrapersonales e interpersonales, constituyen un recurso eficaz para las acciones tutoriales porque favorecen la conexión de lo emotivo y lo intelectual, el trabajo cooperativo, la desinhibición del alumnado, la autoestima y la mejora de la relación entre profesorado y alumnado. El autor señala que desde la educación se pueden propiciar “actitudes de *paz positiva* (concepto más amplio que el de pacifismo), recurriendo al *teatro y la dramatización* como instrumentos pedagógicos de probada eficacia educativa” (p. 840). Motos (2009) también afirma que las estrategias didácticas teatrales, por su carácter transversal e interdisciplinar, se revelan como un instrumento eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y de forma especial en las siguientes: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal.

Por lo tanto, resulta relevante, que en una sociedad tan cambiante e incierta como la actual, la educación articule estrategias creativas que atraviesen transversalmente el curriculum e impulsen el aprendizaje de aquellas habilidades intrapersonales e interpersonales que impacten en la convivencia. El teatro como metodología de carácter multidisciplinar representa una herramienta eficaz que puede impregnar todo el espectro de la materia lectiva, superando el carácter departamentalizado del curriculum y logrando construir un espacio común donde el grupo de adolescentes pueda adquirir de forma conjunta una comprensión integral de sí mismo y del mundo.

En este sentido, la activación de estrategias y acciones que atiendan a aspectos de la convivencia en los centros educativos puede encontrarse con una serie de

obstáculos como por ejemplo: a) la presión que ejerce el logro de objetivos y resultados académicos impiden la priorización de espacios y tiempos dedicados a este tipo de actividades; b) la falta de recursos para poder acceder a posibles programas específicos; c) o la escasez de espacios formativos para profesorado que facilite la incorporación de estrategias de una forma transversal en todas las áreas.

Al profesorado le resulta cada vez más difícil ver a la juventud como seres humanos en desarrollo, detrás de las calificaciones y el proceso de evaluación. Y para aquel que lo hace, los planes de estudio cada vez más restrictivos y prescriptivos, hacen que sea muy difícil para él/ella acceder a este joven ser humano. (...) Programas como PISA (The Program for International Student Assessment) que tiene como objetivo "mejorar" las políticas y los resultados educativos a través de evaluaciones periódicas, se centran en un tipo de medida que es reductiva y no puede tener en cuenta el desarrollo potencial. (DICE, 2010, p. 21)

Por lo tanto, resulta de relevancia que el sistema educativo active una seria reflexión en torno a la priorización de estrategias que involucren el desarrollo personal y social con el fin de mejorar el clima del aula. En este sentido, el teatro representa una metodología interdisciplinar que, en coherencia con los objetivos del Plan de Convivencia de cada centro, tiene la capacidad de generar un espacio donde las personas puedan experimentar, a través de la acción, situaciones comunicacionales y relacionales que les permita observar y ensayar otras alternativas de convivencia consigo mismas y con el otro. Se trata, al fin y al cabo, de "el aprendizaje a partir de la experiencia vivida" (Gobierno Vasco, 2016, p. 24)

El teatro se compone de escenas y las escenas muestran personajes en relación consigo mismos y con otros; al igual que la vida cotidiana muestra representaciones de personas en situaciones relacionales y comunicacionales. El teatro como sistema que integra una diversidad de estrategias, ofrece un espacio comunicacional donde las personas pueden experimentar historias propias y/o ajenas, ensayar diferentes formas de actuar y explorar alternativas que desaten nudos internos o externos. Por lo tanto, el sistema teatral supone una estrategia metodológica que, desde el currículum, puede incidir en el tratamiento de contenidos

relativos a la convivencia. La actividad teatral, además, demanda el ejercicio de un rol activo por parte del alumnado; se configura como espacio de ensayo o *espacio vacío* donde poder proyectar desde la acción compartida, ideas, experiencias y alternativas que tracen el puente hacia un horizonte posible.

1.5.2 Implicaciones psicopedagógicas del teatro en la adolescencia

Hargreaves (1994) sostiene que la sociedad actual se caracteriza por la cantidad de cambios que está sufriendo de una manera acelerada; una de las singularidades de lo que podemos llamar el mundo postmoderno. En este sentido, la práctica llevada a cabo por diferentes profesionales del contexto educativo necesita atender cada vez más las necesidades de contextos caracterizados por la diversidad cultural, complejidad económica, e incertidumbre generados por este estado de cambio continuo. Tal como afirman Hughes y Wilson (2004), en este clima económico y social actual la transición de los y las jóvenes a la condición adulta implica más riesgo, extensión en el tiempo, e incertidumbre. En este sentido, sostienen que el teatro puede suponer una herramienta que promueva la adquisición de aquellas habilidades y cualidades que faciliten a la gente joven la realización de dicha transición hacia una vida saludable, segura y autónoma en la que pueda desarrollar gran parte de su potencial.

Tradicionalmente existen dos formas de pensamiento que organizan y gestionan nuestro conocimiento del mundo y que consisten en: el pensamiento lógico y científico y el pensamiento narrativo (Bruner, 1996). El sistema educativo ha promocionado el pensamiento lógico por encima de la narrativa que se ha considerado como valor añadido y no como algo fundamental. Sin embargo, el pensamiento narrativo es indispensable para construir identidad, situarnos en el mundo y ejercitar una ciudadanía activa (DICE, 2010).

A partir de Gardner (2000), la inteligencia deja de considerarse como algo singular para empezar a dotarle de una dimensión múltiple. El autor postula que no existe una única inteligencia y propone la existencia de nueve inteligencias humanas que las clasifica en: *inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia cenestésico-corporal, inteligencia espacial o visual,*

inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista, inteligencia existencial. Cada persona tiene su propio perfil de inteligencia, es decir, que será más competente en algunas disciplinas y menos en otras. Gardner (2000), sugiere que el contexto educativo puede favorecer espacios donde al alumnado le sea posible adquirir aprendizajes en base a la inteligencia que predomina en su forma de pensar y procesar los conocimientos. Por lo tanto, comienzan a defenderse enfoques flexibles en la enseñanza respecto a metodologías de enseñanza y evaluación que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado y contemplen la heterogeneidad del grupo de estudiantes.

Es de interés resaltar este aspecto, ya que el teatro como arte total y estrategia educativa interdisciplinar se configura como escenario inclusivo donde la diversidad de inteligencias es bienvenida, ya que el teatro celebra la especificidad humana. Es desde aquí que se puede construir grupo, comunidad y conocimiento. El teatro constituye un espacio donde se aprecia y se celebra la especificidad como elemento imprescindible de construcción de una convivencia fundamentada en el cuidado mutuo, posibilitando así el desarrollo de inteligencias como la intrapersonal y la interpersonal.

Las artes, como formas de aprehender y comprender la realidad humana y la sociedad, son, por supuesto, áreas importantes del conocimiento por derecho propio. A pesar de su posición a menudo marginada en los currículos educativos de todo el mundo, la evidencia ahora abrumadora es que son instrumentos poderosos de la pedagogía, que pueden incrementar, iluminar y unificar todo el currículum -incluyendo alfabetización, aritmética, ciencias naturales y sociales, tecnología etc. - también elementos co-curriculares vitales como el ethos y las relaciones sociales dentro de las escuelas y otros contextos de aprendizaje. (O'Toole, 2002, p. 39)

Tal como afirma Cutillas (2006), “el teatro escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, posee un elevado poder educativo, y nos atrevemos a decir que posiblemente sea la actividad con mejores resultados educativos de las que se pueden ofrecer al niño” (p. 425), ya que permite: el desarrollo de la personalidad y de la autodisciplina, vencer la timidez, relacionarse con las demás personas, reconocer y expresar emociones y sentimientos, transmitir ideas y opiniones,

potenciar la concentración, la memoria, la imaginación, el espíritu crítico y la capacidad de observación y de comunicación. “El teatro, en suma, es una forma de libertad” (p. 425). Cutillas añade que el teatro puede convertirse en un espacio seguro para la persona adolescente ya que: puede dar salida a capacidades que todavía no está segura de poseer; como forma de responder a una necesidad implícita, puede comunicarse en un mundo que comienza a conocer, contar sus cosas y compartir sus afectos; puede notar que es visible ante sus semejantes y ante las personas adultas.

En esta línea, Mantovani (2014) sugiere que los objetivos de la pedagogía teatral para jóvenes deberían de contemplar los siguientes aspectos: facilitar experiencias para el autoconocimiento y fomento de autoestima; desarrollar el sentido de pertenencia al grupo a través del aprendizaje cooperativo; y promover relaciones con el mundo social y cultural a través de la expresión artística de lo que piensan.

El teatro, como espejo de vida, presenta la experiencia humana como algo universal que trasciende fronteras; elemento que puede facilitar procesos de aprendizaje donde el alumnado adolescente pueda adquirir competencias que, por un lado, se ajusten a las exigencias de un mundo globalizado y que, por otro, contemplen actitudes éticas y responsables basadas en el respeto, solidaridad y aprecio por la diferencia. El teatro como pedagogía, constituye una forma de pensarme (yo en mí), de pensarnos (yo en comunidad) y de pensar conjuntamente el mundo (yo y nosotras en la realidad que nos rodea).

1.5.2.1 El grupo como plataforma de acción democrática

Entre los medios que desarrolla el y la adolescente para gestionar las circunstancias complejas y contradictorias de este período, Cutillas (2006) pone el foco en la actividad creadora dentro del grupo. “El teatro es un arte que solamente funciona si se trabaja con otros, y no sólo en compañía de otros, sino en complicidad y coordinación con los otros (Retuerto 2009, p. 89). Malekoff (2004) sostiene que el trabajo de grupo es un factor de protección significativo para las personas adolescentes, que necesitan lugares seguros donde acudir, es decir, lugares que han de reunir aquellas condiciones que fomenten sentido de competencia y de pertenencia. “¿Cuándo ha sido la necesidad de sentir una

sensación de pertenencia a un grupo más poderoso que durante la adolescencia?” (p.142).

Navarro Solano (2007), confirma la contribución que el drama supone en educación ya que el trabajo en grupo supone una de las claves para el desarrollo de habilidades. El drama constituye un “arte social”, ya que se sostiene a través de la experiencia compartida y el trabajo en colectividad, base para el desarrollo de valores y destrezas sociales como: trabajo en equipo, escucha e integración de ideas, compromiso, respeto y colaboración.

El grupo representa el lugar donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, constituye un factor determinante de desarrollo y una referencia relevante en el proceso de construcción de identidad. Los procesos grupales constituyen escenarios nucleares donde el alumnado adolescente puede elaborar y participar en su propia construcción personal y social. En este sentido, el teatro, como arte colectivo y social, abre espacios de convivencia donde las personas jóvenes pueden conjugar la acción (hacer), la reflexión (pensar), y la emoción (sentir) como procesos sólidos de desarrollo integral y pleno. “Entenderse a sí mismos, entenderse con los demás, entrar en el mundo y accionar en consecuencia” (Mantovani, 2014, p. 40). Tal como afirma Díaz Aguado (1999), la actividad teatral mejora la cohesión grupal ya que proporciona oportunidades de comunicación que permiten compartir y elaborar sentimientos y preocupaciones colectivamente; algo que a veces resulta difícil de realizar de forma aislada. “Juntas/os soy Alguien” (Neelands, & Nelson, 2013, p. 15).

Hickey-Moody (2015) sostiene que resulta primordial la inclusión de la gente joven en las esferas públicas ya que estas deben de ser concebidas como espacios donde vivir una junto a la otra. Por otro lado, Riley, More & Griffin (2010, en Hickey-Moody, 2015) afirman que las experiencias de placer necesitan ser consideradas como formas de ciudadanía. En este sentido, los proyectos escolares artísticos de jóvenes constituyen una ciudadanía basada en el placer, por lo que puede representar una estrategia poderosa tanto para la consolidación de la identidad como para alcanzar el estatus ciudadano. “Las/los adolescentes necesitan ser consideradas/os como personas completas (...) Y quieren divertirse” (Malekoff, 2004, p. 20). Por lo tanto, resulta relevante abrir la posibilidad de proveer contextos

de aprendizaje que garanticen diversión, placer, alegría, y juego; escenario de esperanza y motivación que facilita un aprendizaje que se piensa y se siente y, por lo tanto, perdura en la memoria; espacio lúdico de *entre zonas* con unas reglas del juego que combinan placer, complicidad, disciplina y compromiso hacia una misma y hacia el grupo.

El teatro ofrece una voz social y un nivel de dialogo no siempre permitido a estudiantes de Secundaria, por lo que hacer teatro con jóvenes se convierte en una decisión política de trascendencia; contribuye a la función democrática de una sociedad que construye un escenario público de representación desde donde la juventud puede articular su voz (Hickey-Moody, 2015). Así, el teatro se convierte en plataforma para el ensayo de una ciudadanía que se activa a partir de la acción grupal. En este sentido, Winston (2007) enfatiza la necesidad de unir el concepto de ciudadanía con el de los derechos humanos en un doble vínculo: por un lado, la ciudadanía como garante de los propios derechos, es decir, “como derecho a tener derechos” (p. 270) y, simultáneamente, la obligación de respetar los derechos de las demás personas.

Partimos de la premisa de que las/los niñas/os y las/los jóvenes no son adultas/os no desarrolladas/os, sino seres humanos que tienen derechos que deben ser tratadas/os con justicia y tener igualdad de oportunidades. Reconocemos que la sociedad renuncia de forma fácil de su responsabilidad de tratar a la juventud de esta manera. (DICE, 2010, p.20)

De esta forma, Winston (2007) señala que el drama aplicado, en relación al trabajo con jóvenes, cumple con las aspiraciones educativas y emancipadoras de la ciudadanía y los derechos humanos, por lo que resulta esencialmente político; “¿hay algo ‘libre de lo político? Creo que cada vez que hacemos una elección, es una expresión política” (Duffy & Vettraino, 2010, p. 10).

El teatro como paradigma educativo y herramienta política, construye la plataforma desde la cual la gente joven puede expresar la especificidad de su voz tanto personal como colectiva. Su opinión es celebrada desde un escenario en el que la acción no se basa en la aportación de buenas o malas respuestas, sino en la posibilidad de explorar e indagar en torno a preguntas que surgen del análisis de la

realidad. La respuesta representa nuevas preguntas, nuevas posibilidades, y nuevos horizontes. El teatro supone la pedagogía de la pregunta; una huida de compartimentos cerrados y estancos a través del juego entre la acción-reflexión que plantea nuevas cuestiones y nuevos retos en relación con la propia escena interna (yo conmigo) y con la escena externa (yo en/con el mundo).

En esta línea, Mantovani (2014) sostiene que la actividad teatral para adolescentes, se convierte en espacio de acción-reflexión-acción, un espacio social de convivencia, de alfabetización emocional y desarrollo de pensamiento crítico. Las personas pueden ejercitar la sensibilidad analítica a través de la observación de la realidad desde perspectivas diferentes y representar simbólicamente el mundo a través del compromiso adoptado entre intelecto y emociones. Según Boal (2011), a través del teatro el ser humano descubre que puede mirarse en el acto de mirar; mirarse en acción y mirarse en situación; de esta forma, tal como señala Tejerina (2005), el hecho de poder experimentar diferentes situaciones abre la posibilidad para la confrontación de una diversidad de puntos de vista, de conocimiento mutuo, de permeabilidad y de solidaridad

De este modo, al igual que la acción resulta esencial en el teatro, igualmente necesario resulta la acción y participación de las personas jóvenes en el espacio teatral. Su participación toma carácter social ya que, en la toma de decisiones, asumen roles, interactúan las unas con las otras y pueden elegir alternativas que cambien la situación dramática. Esto abre la esperanza a un aprendizaje que permita interpretar y realizar elecciones en torno a quiénes podrían llegar a ser o cómo el mundo podría ser reimaginado (Neelands, 2009a).

Por lo tanto, se trata de un aprendizaje basado en el proceso y en la participación; aprendizaje holístico que potencia una de las competencias básicas para la vida que es la de *aprender a aprender* en compañía. “La condición de ciudadanos se aprende ejercitándola y siendo reconocidos y respetados como tales mientras se asimila esa forma de ser” (ISEI-IVEI, 2004, p. 11).

Como ya se ha resaltado anteriormente el teatro es por naturaleza un arte social y colectivo. Funciona como espacio democrático y seguro donde la persona joven puede combinar procesos de acción y reflexión con el objetivo de ir construyendo

un conocimiento más profundo acerca de su vida y la de las demás, así como afrontar cuestiones y problemas complejos de tipo moral y social; elementos que incrementan la conciencia acerca de lo que una es y de cómo puede ser, o de cómo es el mundo y cómo podría ser; espacio de construcción de identidad personal y colectiva.

Si la política propiamente dicha consiste en la producción de sujetos que dan voz a los anónimos, la política propia del arte en el régimen estético consiste en la elaboración del mundo sensible del anónimo (Rancière, 2010, p. 67)

Heaps (2015) afirma que las destrezas personales y sociales desarrolladas en un proceso de teatro aplicado, coinciden con aquellas que aparecen altamente valoradas en la sociedad contemporánea, y entre las cuales se incluye una mayor habilidad para cuestionar asuntos de interés nacional y cultural dentro de un mundo globalizado. En este sentido, McCaslin (2006) afirma que el drama mejora la capacidad de pensamiento crítico, desarrolla las habilidades de comunicación, aumenta el conocimiento del yo y desarrolla la comprensión y apreciación de los antecedentes y valores culturales del entorno y las demás personas. Tal como sostiene Neelands (2009a), a través del teatro llegamos a reconocer a las personas que son diferentes de nosotras y, al hacerlo, reconocemos la humanidad que tenemos en común, por lo que sus luchas se convierten en propias.

Para la construcción de una identidad propia, diferenciada y coherente, el y la adolescente necesita plantearse posibilidades, y adoptar como punto de partida lo posible (en lugar de lo real), a través de estrategias hipotético-deductivas (Díaz Aguado, 1999). En este sentido, Appadurai (1996, en Hickey-Moody, 2015) argumenta que, en los tiempos de la globalización, la imaginación como práctica social juega un nuevo y crítico papel y es central a toda capacidad de acción. El autor afirma que las actividades teatrales son un medio para formar personas ciudadanas con autonomía y espíritu crítico; personas creativas integradas psicológica y socialmente. En este sentido, Hickey-Moody (2015) hace referencia al teatro joven como una *tecnología de la imaginación* que activa posibilidades y alternativas que tienen, en sí, un orden político. La imaginación posibilita ir más allá de los hechos y de la información, para encontrar soluciones creativas a los problemas humanos y repensar acerca de cómo queremos ser y cómo queremos

que sea el mundo. “El teatro educativo y el drama es la imaginación en acción” (DICE. 2010, p. 22).

El sistema teatral ofrece un espacio donde el alumnado adolescente tiene la oportunidad de explorar y compartir diversidad de ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, vivencias e intereses que son propias de esta etapa; laboratorio creativo donde experimentar diferentes formas de ser y actuar a través del arte del teatro. La escenificación de lo posible permite activar procesos de juicio crítico hacia una misma y hacia el mundo; cuestionamiento colectivo y ejercicio de ciudadanía activa, responsable y comprometida; plataforma de acción política.

1.5.2.2. Implicaciones socioemocionales del teatro en la adolescencia

La escuela del mañana necesita centrarse en objetivos como el fomento de la gestión en conflictos, desarrollo de la competencia empática y el respeto por los valores individuales y democráticos (Lepp, 2011). Una educación integral debería contemplar el desarrollo cognitivo, el desarrollo corporal y el desarrollo afectivo-emocional. Por lo tanto, sería reduccionista una educación que ignorase la dimensión emocional, social o relacional de la persona, o que se entendiese que el cultivo de las mismas fuera labor única y exclusiva de la familia (Navarro Solano, 2007). Se trata, por tanto, de competencias de vida que el espacio teatral puede promover (McCammon & Eva Østerlind, 2011). El teatro permite desarrollar aquellas habilidades socioemocionales que potencian la mejora de las relaciones interpersonales (Nava Jiménez & Vargas Rodríguez, 2006; Trozzo & Sanpedro, 2004).

Mouton (2010) afirma que la actividad teatral permite desarrollar una serie de actitudes y habilidades personales y colectivas necesarias para la vida social: capacidad de escucha, expresión verbal y corporal, expresión emocional, autoestima, confianza, cooperación, creatividad, improvisación, concentración, atención, conciencia corporal y espacial, memoria, empatía, etc. Todas ellas habilidades constituyentes de la educación para la convivencia o, como constata la autora, para hacer posible la elaboración conjunta de la misma.

Pensamos que la convivencia no es algo que se pueda imponer o que se obligue (hablaríamos de coexistencia) sino que es algo que se crea entre todos/as. La convivencia se tiene que reinventar. (p. 6)

En este sentido, Motos (2009) sostiene que los últimos enfoques del teatro en la educación se centran en estudiar el impacto de la dramatización o teatro en el aprendizaje social y moral; las técnicas dramáticas permiten que el sujeto viva las experiencias auditivas, visuales, motrices y verbales de forma simultánea en todos los planos que implican a su persona, por lo que el aprendizaje no se limita a una experiencia meramente intelectual. En las actividades de dramatización se exploran de forma consciente sentimientos y estados de ánimo, lo que permite el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Motos, 2009).

“Los juegos de expresión dramática y corporal desarrollan la competencia socioemocional en el alumnado. De una forma lúdica, partiendo del conocimiento y comprensión de uno mismo y de las propias emociones llegamos a conocer y comprender los sentimientos de los y las demás y, por último, conseguir relacionarnos y entendernos para alcanzar un objetivo común y superar los diferentes conflictos que surjan”. (Decreto 236/2015, p. 148)

La representación de escenas contribuye al desarrollo de la competencia social y proporcionan una oportunidad de practicar y de ensayar nuevas conductas o habilidades gracias al carácter ficticio que ofrece la escenificación; algo que evita el peligro del aprendizaje directo en situaciones reales (Díaz Aguado, 1999). Se trata de aprender y practicar nuevas conductas a través del espacio amortiguado que ofrece la ficción, para poder después generalizarlas en el contexto cotidiano; ensayar el comportamiento en la sala de prácticas para poder probarlo después en el escenario de la vida.

Gonzalo Vegas (2012) sostiene que las personas adolescentes son protagonistas de su propia historia y, por lo tanto, es importante confiar en su capacidad para ampliar sus propios horizontes. Sostiene el autor, que para ello es importante facilitar caminos que posibiliten la conquista de su identidad a través de la realización de sus propios planes y proyectos. La creación artística facilita la búsqueda de nuevas alternativas de expresión más allá de las palabras. En esta

línea, Onieva López (2011) sugiere que actualmente el sistema educativo español reconoce los beneficios de carácter emocional y psicológico de la práctica de la dramatización en el aula y que consisten en: el desarrollo de habilidades sociales, aumento de la autoestima, incremento de la confianza en una misma, motivación, respeto y disciplina.

El teatro ofrece una herramienta poderosa para descubrir la propia identidad, ya que se configura como una oportunidad donde el grupo de adolescentes puede probar otros comportamientos representando nuevos personajes o ampliando su propio repertorio de roles. Por lo tanto, posibilita procesos para una mayor comprensión de quiénes son y quiénes quieren ser.

Indudablemente se tuvo conciencia desde siempre de que el poder involucrarse protagónicamente en el hecho artístico, abre las puertas de la libertad interior y posibilita procesos de autoconstrucción y autoafirmación. (Trozzo, Vigianni & Sampedro, 2003, p. 12)

El drama ofrece un entorno no amenazante y seguro donde, desde una metodología activa, la gente joven puede explorar cuestiones de identidad, investigar problemas y analizar decisiones difíciles (Stemberg en Nelson & Finneran, 2006). Por lo tanto, el espacio teatral constituye una oportunidad para el autoconocimiento y el autodescubrimiento, proceso necesario que favorece la autoafirmación y desarrollo de la personalidad en las personas adolescentes (Mantovani, 2014). El teatro ofrece un marco amortiguado “donde se subsanan el desfase entre lo que son, lo que sienten y lo que creen que son” (p. 41). De esta manera, estamos hablando de un espacio que favorece la competencia básica para la vida como el saber *ser*.

El joven [...] al representar personajes, se protege de la opinión ajena, materializa de forma práctica sus conocimientos, aparece como alguien frente al mundo y afirma su personalidad. El joven desea lo imposible, y el teatro es el canal perfecto para explorar todas las posibilidades de la realidad. (Mantovani, 2014, p. 17)

Tal como sostienen Etherton & Prentki (2006), uno de los resultados comunes que se extraen del uso del drama es el incremento de confianza en las personas gracias

al compromiso y participación en un proceso que permite explorar aspectos de una misma a través de la máscara de otra. A pesar de que estos procesos no son expresamente terapéuticos, los autores afirman que a menudo estas prácticas llevan implícita como resultado un aumento de la autoestima. Tal como señala Retuerto (2009), el instrumento de trabajo es una misma, proceso que facilita el autodescubrimiento a través de la conexión con el propio cuerpo y las propias narrativas. La autora, señala que la experiencia teatral, a través de la invención de personajes o reelaboración de experiencias propias, potencia aspectos como el desarrollo de la autoestima y la gestión emocional.

Por otro lado, la posibilidad de experimentar vidas posibles, personajes diferentes, y ponerse en la piel de otros roles requiere la activación del proceso imaginativo. En esta línea, Fennel (2002, en Nicholson, 2014) relaciona la imaginación con la identificación positiva con las demás personas y, por tanto, con la empatía; sin la cual es mucho más complicado desarrollar elementos como comprensión, tolerancia y solidaridad. La empatía provee un espacio protegido y seguro (DICE, 2010). Por lo tanto, el hecho de tener la oportunidad de explorar otros papeles y perspectivas amplía la visión del mundo, desarrolla un sentimiento más fuerte hacia una misma y contribuye al desarrollo de empatía (McCammon, et al. 2011). “Aprender a través de ‘ponerse en los zapatos del otro’ es importante porque nos ayuda a empatizar e imaginar más allá de nosotros/as mismos/as” (Cahill, 2010, p. 172).

En la última década, filósofos/as, psicólogos/as y neurocientíficos/as han identificado la empatía como el ingrediente clave para la regulación de las relaciones sociales. Las técnicas teatrales incorporan un espacio de simulación física, emocional y estética que permite que los grupos de estudiantes experimenten el hecho de ponerse en los zapatos de otra persona; proceso que fomenta la adquisición de una actitud empática. Generalmente definida como la capacidad de distanciarse de un punto de vista egocéntrico y adoptar la perspectiva del otro para poder entenderlo, la empatía se considera relevante para el desarrollo del comportamiento prosocial y la resolución positiva de los conflictos (Aden, 2014).

La capacidad para ponernos en el lugar de las demás personas supone un requisito necesario para la resolución de conflictos de forma positiva, ya que la gestión de

los conflictos implica a varias personas con diferentes perspectivas. Por esta razón, para aprender a resolver los conflictos de forma eficaz y justa es conveniente estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas. Tal como sostiene Díaz Aguado (1999), la inclusión de la representación de papeles favorece el proceso de adopción de perspectivas a todos los niveles (emocional, social, moral) y, con ello, una mejor comprensión y aceptación de una misma y de los demás. “Dicho proceso supone en algunas ocasiones desequilibrar la perspectiva individual adoptada a través de la representación de perspectivas antagónicas para ayudar así a la construcción de niveles de desarrollo superior” (p. 121).

El análisis de las actitudes y los modos de resolver conflictos desde los distintos roles que se interpretan, contribuye al aprendizaje en valores (Trozzo & Sanpedro, 2004). Mantovani (2014) argumenta que el teatro estimula procesos psicológicos superiores y el descubrimiento de recursos personales que permiten un entrenamiento para aprender a afrontar situaciones nuevas y resolver conflictos sin ansiedad; algo que posibilita ir configurando un juicio crítico e integración de un sistema de valores. En este sentido, Mouffe (2000, 2009) señala que una de las especificidades de la moderna democracia se basa en el reconocimiento y legitimación del conflicto. Mouffe (2009) se refiere al papel integrador que juega el conflicto en la democracia moderna. Una sociedad democrática requiere un debate sobre posibles alternativas y debe proporcionar formas políticas que den cabida al disenso como ingrediente esencial para llegar al consenso. “Cada conflicto debería ser considerado como una oportunidad para aprender” (Gobierno Vasco, 2016, p. 25).

Según afirma Lepp (2011), resulta necesario desarrollar nuevas competencias para hacer frente al aumento global de los comportamientos agresivos entre el alumnado adolescente. En este sentido, la autora señala que la unión de las técnicas dramáticas con las teorías del conflicto ha supuesto un movimiento innovador e importante para implementar programas de aprendizaje de resolución de conflictos a través de técnicas dramáticas que, desde un aprendizaje a partir de la propia experiencia, resultan más efectivas que la lectura de libros o asistencia a charlas. Las técnicas dramáticas dentro del contexto educativo, y tal como afirma Lepp, pueden ser un medio para estructurar y procesar las experiencias de conflicto;

mediante la representación o juego de roles que permiten percibir sentimientos y experiencias corporales, las personas acceden a una experiencia más significativa del conflicto.

Shallcross (1981) defiende la creatividad como método poderoso de resolución de problemas (en McCammon et al, 2011). En este sentido, Aparicio Agreda (2002) hace referencia al *conflicto creativo*, que lo describe como algo que está presente y no siempre es negativo y que se presenta en todos los órdenes de la vida, así como también en el escolar. La misión del sistema escolar es tratar de canalizarlo y abordarlo, tratando de resolverlo de una forma que suponga una experiencia educativa positiva y enriquecedora para todas las personas integrantes del proceso. El conflicto es algo natural y un fenómeno para la vida humana que puede potenciar un cambio positivo o negativo dependiendo del modo en el que sea regulado (Lederach, 2000 en Ararteko, 2006).

En realidad, es una obviedad afirmar en una revista de drama que el drama es la forma de arte que refleja y explica explícitamente el conflicto humano. El conflicto forma parte básica del drama, que existe para describir y explorar las relaciones humanas. Por naturaleza representa a los seres humanos en diálogo y acción. Por otra parte, todas las áreas de la situación y la relación que son exploradas por la acción dramática son centrales para la comprensión de la vida real y las relaciones estables. (O'Toole y Burton, 2002, p. 2)

En este sentido, el teatro no puede existir sin conflicto y sin conflicto no hay vida, porque la vida requiere acción y cambio continuado. El espacio que nos ofrece el teatro supone una oportunidad para vivir la crisis como oportunidad de aprendizaje y cambio; un contexto amortiguado donde la gente joven puede explorar diferentes situaciones desde el “colchón” que ofrece la ficción con el objetivo de explorar sentimientos y descubrir consecuencias de forma segura. El espacio teatral permite explorar la escena desde una diversidad de ángulos y perspectivas por lo que implica: definir qué es lo que ocurre, las motivaciones de cada personaje y sus circunstancias contextuales. El hecho de escuchar desde una atención plena a los personajes, identificar sus sentimientos y sus deseos, abre vías a una comprensión más profunda de la situación. Esto permite que la exploración de alternativas de resolución vaya orientada hacia la búsqueda de una convivencia más saludable.

El alumnado puede probar diversas experiencias en espacios liminares situados entre la fantasía y la realidad, a través de la encarnación de personajes y del juego dramático, por lo que gozan del permiso de desafiar el statu quo, transgredir y rebelarse, asumir nuevos roles sociales, y expandir su imaginación y flexibilidad mental (McCammon et al, 2011) “Imaginar la vida interior de los/las demás y compararla con la propia - es una de las claves para desarrollar la empatía, la comprensión y la confianza de los/las demás, así como las habilidades personales de afrontamiento” (Brown, 2009, en McCammon et al, 2011, p. 2017-18).

Los sentimientos de empatía, evidentemente, nos mueve a espacios emocionales. El espacio teatral, en este sentido, ofrece una oportunidad para expresar lo que el personaje siente, así como para sentir lo que el personaje expresa. La imaginación nos pone en el lugar del personaje, se produce la identificación emocional con el rol. Se produce, así, un proceso de comprensión de sus motivaciones y, desde ese lugar, tenemos permiso para expresar. Esto último posiblemente restringido o limitado en el marco de la vida cotidiana.

En un estudio de Núñez Cubero y Romero Pérez (2003) dirigido a jóvenes entre 16-18 años y en el que desarrollaron un programa de educación emocional a través del lenguaje dramático (técnicas de improvisación teatral, técnicas psicodramáticas, técnicas de dramatización familiar, autocaracterizaciones mediante la construcción de personajes ficticios-ideales y reales), los resultados redundaron positivamente en la conducta emocional de adolescentes que participaron en la experiencia, constatándose, además, un aumento de la motivación global hacia el aprendizaje. En este sentido, en un estudio realizado por Maclauchlan (2011), el alumnado describió el aula de drama como un lugar de seguridad emocional y un espacio donde las opiniones del grupo de jóvenes se alentaba, apoyaba y valoraba. Algunas personas se refirieron a las y los compañeros de clase como una familia sustituta o un *oasis emocional*. “No podemos ‘dar’ a alguien nuestro conocimiento, el verdadero entendimiento se siente. Sólo si el conocimiento se siente puede ser integrado en nuestras mentes y dar forma a nuestros valores” (DICE, 2010, p. 22).

Por otro lado, según Baier (1994) las relaciones interpersonales que inspiran sentimientos de confianza y necesidad de interdependencia son centrales en la vida

pública porque proveen los cimientos para una sociedad basada en la *ética del cuidado*. Para Baier, el significado social de las emociones tiene que ver con que los sentimientos de empatía y afecto lleven a la acción práctica, es decir, a la práctica de la ciudadanía, reconociendo que la implicación emocional con las demás personas es generativa de un cuidado ético cuyas implicaciones sociales pueden ser más extensas. En este sentido, Neelands (2009b) señala que el arte colectivo que supone el teatro implica negociación, gestión de conductas, liderazgo; el espacio del aula se convierte en un modelo de cómo vivir en el mundo; un modelo de "estar con".

De esta forma, las demandas propias del trabajo actoral como, por ejemplo, la flexibilidad necesaria para hacer rápidos cambios de perspectivas en el tiempo y el espacio o la capacidad de controlar las emociones, pueden favorecer el desarrollo habilidades relacionadas con el comportamiento prosocial en el alumnado (Aden, 2014).

El teatro puede representar una plataforma desde donde poder aprender actitudes de respeto hacia una misma y hacia las demás personas. Tal como afirma Motos (2009), las prácticas teatrales demandan procesos de participación y colaboración, ya que las personas durante el proceso se ven obligadas a tomar conciencia colectiva del trabajo y realizarlo contando con el esfuerzo conjunto. Al mismo tiempo, las actividades teatrales posibilitan situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación, por lo que favorecen el desarrollo de una relación más armónica entre dentro del grupo. Por lo tanto, desde un enfoque prosocial favorece un proceso donde se puede construir una comunidad y cultura común que oriente al grupo de jóvenes en la búsqueda de nuevas formas de vivir una junto al otro, así como en la búsqueda de solidaridad y nuevos modelos de una comunidad que dé espacio a la diversidad. Prácticas que tienen la ambición de impactar en la calidad de vida de la gente joven dentro del contexto escolar y de forma más generalizada en su entorno vital o comunidad más extensa.

La "montaña rusa" de sentimientos y emociones de la persona en edad adolescente puede oscilar entre sentimientos de verdadero afecto, amistad, curiosidad, o felicidad a sentimientos de ansiedad, ira, disgusto, frustración, celos, envidia, pesar, etc. En este sentido, y volviendo a la idea de *oasis emocional*, es de especial

relevancia que este *oasis* se configure en un mundo de cuidados que garantice que las emociones displacenteras o críticas que puedan abrir heridas sean inmediatamente recogidas y contenidas a través del grupo y la facilitadora. Es de esta forma cómo los sentimientos empáticos pueden ser educativamente “productivos” y no desestabilizantes. Por lo tanto, este espacio de seguridad emocional que ofrecen las prácticas dramáticas dotan al grupo de participantes de un colchón amortiguado donde poder expresar sentimientos y opiniones de forma saludable; desde, simplemente, la certeza de reconocer que es un derecho básico de todas las personas.

En la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), el artículo 12 hace referencia a que la persona menor tiene derecho a expresar su opinión y que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan. El artículo 13 se refiere, asimismo, a que tiene derecho a la libertad de expresión, es decir, a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, ya sea oralmente, por escrito, impresas, o en forma artística, y siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otras personas. Por lo tanto, la seguridad emocional, como condición primordial que debe favorecer el sistema teatral, garantiza el terreno donde la persona joven puede expresar lo que opina y defender sus derechos dentro de los márgenes del cuidado mutuo; elemento clave de desarrollo de habilidades socioemocionales saludables.

De esta forma, la oportunidad de encarnar roles diferentes nos permite practicar aquellas destrezas relacionales que sean más efectivas para con nosotras y para con las demás personas; capacidad asertiva relacionada con el mundo de los cuidados y que contempla la defensa de los propios derechos sin pisar los ajenos. “Incluso si fuéramos tímidos, podríamos interpretar a una reina asertiva” (Nelson & Finneran, 2006, p. viii).

De esta forma, desde la base de una ética del cuidado, el espacio teatral se convierte en laboratorio ensayo-error donde poner a prueba la convivencia. El teatro ofrece un espacio amortiguado donde poder encarnar personajes y vivir situaciones para después analizar tanto los hechos, como los sentimientos y motivaciones de los personajes. Proceso de examen y exploración articulado por el poder de la

imaginación que activa realidades desde el “como si” con el objetivo de comprender el presente y repensar futuros posibles.

El teatro constituye el *rol del hacer*, escenario donde la persona adolescente tiene la posibilidad de ser protagonista y ciudadana activa que toma el control de su vida de forma saludable. El teatro ofrece observación desde fuera adentro y desde dentro afuera; un diálogo entre realidad interna y externa. Y es a partir de este diálogo que el alumnado puede negociar y optar por acciones que promuevan vivir mejor consigo mismo y con el otro.

1.5.3. El papel de la facilitadora en el mundo adolescente

Hay diversas formas de llamar a aquellas personas que trabajan en el ámbito del teatro aplicado como: educadora-artista, directora, co-creadora, asistente artística, Joker (término de Boal), etcétera. Sin embargo, parece ser que el más apropiado, tomando en su significado original, es el de *facilitadora* que remite a la connotación de *hacer fácil* (Prendergast & Saxton, 2016).

En este apartado nos detendremos a describir el papel de la facilitadora en procesos de teatro con jóvenes, y aquellos elementos que resultan importantes a la hora de ejercer la práctica en dicho contexto. Tenemos que recalcar que aquellos elementos que describen la acción de la facilitadora pueden ser igualmente aplicables a la figura del Joker; en consecuencia, tanto el término facilitadora como Joker podrían ser sinónimos. Sin embargo, nos referiremos más específicamente a la figura de la Joker en el capítulo del Teatro del Oprimido, subrayando, sobre todo, sus funciones dinamizadoras en la representación de Teatro Foro.

Se hablará, por tanto, de aquellos elementos pedagógicos indispensables que debe contemplar la profesional a la hora de facilitar procesos teatrales con fines educativos, la multiplicidad de roles que debe desempeñar, o los elementos que se deben considerar a la hora de desarrollar procesos teatrales en contextos adolescentes.

1.5.3.1. Pedagogía de la paradoja: el reto

Tal como sugiere Malekoff (2004), a pesar del esfuerzo por emanciparse, emocionalmente, moralmente, físicamente y espiritualmente, las personas

adolescentes continúan necesitando la implicación y el apoyo de figuras adultas cuidadosas y competentes. Sin embargo, trabajar con adolescentes es un proceso complejo y un reto constante para la profesional que facilita estos grupos. “Quizás el mayor reto al trabajar con los grupos de adolescentes es que no importa cuán preparado estés, uno no está preparado. Uno de tus mayores aliados y asesores es tu creatividad” (p. 110). El autor recalca que trabajar con adolescentes genera confusión y malentendidos, y esta es una realidad ineludible para cualquier profesional. Por lo tanto, sugiere que la principal estrategia para gestionar esta situación es la de dejar el ego en la puerta, tener suficiente sentido del humor como para no tomarse a una misma demasiado en serio y asumir un cierto *estado de incertidumbre*. “En mi experiencia, el trabajo grupal con adolescentes es como una montaña rusa” (p. xi).

Blair (2010), en su trabajo con adolescentes en situación de marginalidad, describe ciertos aspectos de interés que se podrían generalizar. El autor explica que se dio cuenta de que si quería trabajar de forma radical con adolescentes debía desechar modelos viejos que, a pesar de ser bienintencionados, amenazaban con la colonización del lenguaje aparentemente rebelde, inconformista o transgresor de la gente joven. Su práctica también le ha enseñado a detectar grandes paradojas a la hora de trabajar con adolescentes: tienen hambre de libertad, al mismo tiempo que prefieren la seguridad “prisionera” de su pensamiento habitual; existe un poderoso anhelo de estructura, aun cuando puedan proyectar una resistencia a cualquier regla o reglamento y manifestar un comportamiento caótico; y declaran su autonomía, incluso cuando ocasionalmente pueden verse bloqueados por la percepción de incapacidad para hacer algo por su cuenta. A lo que añade:

No se equivoquen al respecto, estas múltiples paradojas no son problemas adolescentes; son síntomas de la adolescencia. La ruptura común en las tres áreas existe de forma omnipresente en toda la sociedad contemporánea. (p. 105)

Nelson y Finneran (2006), desde su experiencia, afirman que las personas adolescentes, plenamente capaces de razonamiento abstracto, pueden argumentar durante horas sobre cómo deberían ser las cosas. Por lo tanto, incluso aun ofreciéndoles un mapa para su viaje, cabe la gran posibilidad de que se muestren en desacuerdo con dichas directivas.

Sin embargo, paradójicamente, resulta necesario dibujar una ruta que ofrezca márgenes de desvío. Se trata de ofrecer un espacio de libertad estructurado y delimitado por sus propias reglas del juego; condiciones necesarias si queremos crear un espacio protegido. Esto significa presentar un dispositivo ordenado, desde la predisposición a que sea desordenado e incluso puesto del revés.

El jazz es música de conversación, y eso es lo que se necesita en una democracia. Necesitas estar dispuesto a escuchar el punto de vista de otra persona y responder a ella. En democracia, como en el jazz, tienes libertad moderada. No es una libertad absoluta, es una libertad con estructura. (Wynton Marsalis en Malekoff, 2004, p. 145)

La etapa, por tanto, conjuga comportamientos intermitentes y contradictorios: un debate entre la dependencia y la emancipación. Es por ello que las profesionales que acompañan al alumnado adolescente necesitan aceptar y acoger el principio de incertidumbre como estado de confort. La única certeza se establece en torno consistencia estructural que ha de ofrecer la profesional con el objetivo de construir aquellas condiciones que garanticen un espacio protegido y de participación.

En este sentido, como forma de ofrecer unas condiciones o una estructura sólida, recogemos la idea de *constancia* que Garaigordobil y Valderrey-Martínez (2014, 2015) sugieren como elemento imprescindible a la hora de planificar un programa educativo. En este sentido, plantean que un proyecto se debe estructurar en base a: constancia del espacio-tiempo (mismo día semanal, misma hora, mismo espacio físico que sea amplio, libre de obstáculos); constancia de la profesional adulta; y constancia de la estructura de las sesiones. Prendergast y Saxton (2013) ponen especial énfasis en que la facilitadora debe estar bien organizada y tomar el tiempo necesario para ordenar el espacio físico antes de que llegue el grupo participante (por ejemplo, sillas dispuestas en círculo, poner música, materiales en las paredes que recuerden el trabajado del proceso, etc.), ya que este tendrá un efecto significativo en el grupo. El espacio debe aparecer limpio, con claridad, y ordenado; esto ayuda a que se perciba físicamente seguro y sugestivo, es decir, que invite a la participación.

Por lo tanto, recogemos la idea de organización y orden como premisa previa, y una actitud flexible y abierta que permita deshacer lo hecho. El acompañamiento

de la figura adulta ha de atender a demandas contradictorias de la persona adolescente que se mueve en continuado vaivén entre la necesidad de encontrar estructuras sólidas y la necesidad de responder en contra de las mismas; oscilación, por otro lado, necesaria en la consolidación de la identidad. Se podría hablar, entonces, de una *¿pedagogía de la paradoja?* Un espacio pedagógico donde la contradicción es bienvenida, comprendida y sostenida por los cimientos de la pedagogía de la espera y, por qué no, de la paciencia. Tal como afirma Bond (2009), las acciones paradójicas son parte de las fuerzas del cambio ya que: "La paradoja nunca está ausente de nuestra mente" (p.72).

La facilitadora, en su trabajo con adolescentes, debe responder a la demanda de ofrecer una estructura con la certeza de que va a ser desestructurada y cuestionada. En este sentido, la *pedagogía de la paradoja*, sostenida con la única certeza del principio de incertidumbre, vive en el aquí y ahora, en la escucha y en la pregunta como única respuesta. No puede acoger afirmaciones estancas, ni sentencias o recetas, sino procesos continuos de idas y venidas en un *espacio vacío* que convierte lo incierto en oportunidad de crecimiento y de cambio; estructura que ofrece a la persona adolescente la oportunidad de revelarse ante lo dado; acción política hacia la conquista de su condición adulta.

1.5.3.2. Ordenar el contexto: cuidar el espacio

Según Cutillas (2006), el teatro ofrece herramientas muy poderosas que deben manejarse con prudencia y desde una formación suficiente con el fin de aprovechar sus ventajas y evitar los riesgos. En este sentido, es relevante crear un clima de confianza y seguridad que favorezca la construcción de un contexto "sin riesgos" (Díaz Aguado, 1999). Tal como sugieren Prendergast y Saxton (2013), la práctica del drama aplicado debe constituir un espacio seguro donde el grupo, de forma protegida, tenga la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de asuntos delicados que pueden emerger en sus vidas. Es por ello que, en una fase donde la personalidad de la persona adolescente se está estructurando, la facilitadora del espacio teatral debe actuar desde actitudes de respeto, escucha, aprecio y fomento del derecho a discrepar (Mantovani, 2014).

La facilitadora debe asegurarse de que el espacio es emocionalmente seguro para todas las personas, de tal forma que la gente esté preparada para expresar sus opiniones y sentimientos, es decir, debe ser un espacio de confianza mutua, algo que puede requerir inicialmente de cierto tiempo para su construcción (Prendergast & Saxton, 2013). Puede ser evidente, que lo novedoso de la metodología requiere de cierto tiempo para que las personas del grupo se familiaricen mutuamente (Laferrière, 1997a). La expresión creativa implica riesgo personal, por lo que Shallcross (1981, en McCammon et al, 2011) aboga por construir un espacio donde se establezca la sensación de seguridad emocional a través de un constante refuerzo positivo, una buena estructura y un claro establecimiento de expectativas como forma de atenuar aquellas barreras psicológicas (la rigidez, o miedo al fallo o al ridículo) que impiden el pensamiento divergente, elemento relevante para un proceso creativo.

De esta forma, la facilitadora de grupos de jóvenes tiene que plantear objetivos claros y estar enfocada a resolver los problemas que puedan emerger en la vida grupal, y estar en un estado de espera de lo inesperado (Malekoff, 2004). Una profesional competente tiene que estar suficientemente segura y suficientemente equipada para que “en el tiempo presente” sea capaz de tomar decisiones que sean tanto creativas como educativas (Heaps, 2015).

Es fundamental que el profesor de teatro sea el encargado de salvar los obstáculos que aparecen en cada sesión de trabajo. Algunos ejemplos de situaciones reales que he vivido en mi paso por diferentes centros de enseñanza son: si el edificio está cerrado, se salta la verja y se entra por una ventana; si desapareció la llave de la sala donde se guarda el attrezzo, se ensaya con elementos similares; si alguien se va del grupo tres días antes del estreno, se le reemplaza inmediatamente; si los protagonistas faltan en un ensayo general, se ensaya igual (...)Las peripecias que hay que superar hacen que el adulto coordinador de un grupo de jóvenes tenga que echar mano del pensamiento positivo, y no debe desanimarse porque....¿Quién anima al animador? (Mantovani, 2014, p. 48)

La facilitadora se sitúa, por lo tanto, en una situación que implica cierto “riesgo” y ha de asumir un estar aquí y ahora de forma abierta y flexible. Tal como sugiere

Wahl (2011), el actor tiene un fuerte sentido de sí mismo que se nutre por la articulación de diferentes personajes. De la misma forma, subraya la autora, esta autoconciencia se puede trasladar al espacio de enseñanza-aprendizaje donde la facilitadora, a partir de estos procesos de autoconocimiento, puede llegar a identificar sus propios prejuicios.

Por otro lado, un espacio seguro y protegido conlleva que el grupo de jóvenes sienta libertad a la hora de decidir cómo va a ser su participación. Tal como sugiere Neelands (2009a), la participación de las personas jóvenes en una sesión de teatro requiere ponerse en una situación de vulnerabilidad y visibilidad para lo cual necesitan saber que existen condiciones que les garanticen protección y respeto mutuo. En este sentido, el autor afirma que siendo conscientes de que el drama no llegará nunca al primer plano del curriculum y que el alumnado no puede verse forzado a participar en él, la facilitadora debe generar un contexto donde prime la pedagogía de la elección, es decir, en cada sesión de teatro el grupo de estudiantes debe percibir que está tomando la decisión de si quiere estar ahí o no, ya que sin esta voluntad, compromiso e interés no puede haber un proceso de teatro activo. “Imagínaos si cada lección de cada materia en el plan de estudios fuera impartida como si los/las estudiantes tuvieran la opción de estar allí, o no” (p. 10).

(...) Si dicen: "No quiero hacerlo", entonces yo digo, "No lo hagas. Siéntate y observa a los/las demás". Prefiero que todos/as participen y a veces insisto un poco, pero nunca fuerzo a los/las participantes. Y entonces sienten que los/las respeto y entonces se respetan a sí mismos/as también. Y yo también me respeto a mí mismo. (Boal in Duffy, 2010c, p. 255)

Spry (2010), desde su práctica, subraya la importancia de estimular a que las personas asuman la responsabilidad de sí mismas y que sean ellas las que decidan si están o no preparadas para tratar o no cierto tema, con la libertad de decir no. Es importante que la dinamizadora o facilitadora recuerde al grupo que lo que aporta cada persona individual es compartido por la colectividad como un todo.

El objetivo de todos estos talleres es crear un lugar seguro donde la gente se sienta libre de intercambiar sus historias y buscar soluciones a sus problemas

colectivos. No hay juicio y trato de mantenerme alejado de la interpretación. La flexibilidad es la clave. (p. 179)

En este sentido, Mantovani (2014) habla de la necesidad de adoptar estrategias para que el alumnado se sienta más libre respecto a su forma de participar, y subraya la importancia de explicitar al grupo las posibilidades que ofrece el teatro a la hora de poder ejercer diferentes roles, ya que es probable que las personas adolescentes vayan con la idea preconcebida y restringida de la figura del actor o actriz como única forma de participar. Se trata, por lo tanto, de hacer visible el abanico de posibilidades que ofrece el teatro desde otros roles como los de: director/a, escenógrafo/a, guionista, maquillador/a, vestuario, etc.

Por lo tanto, y tomando como principio el mundo de los cuidados, es responsabilidad de la facilitadora crear aquellas condiciones que construyan un espacio de confianza, de tal forma que las personas se sientan protegidas y perciban que tienen la libertad de tomar decisiones en torno cómo quieren participar.

Por otro lado, Kurland y Malekoff, (1995) se preguntan: “¿Cómo cuidamos de nosotros/as mismos/as?” (p. 1). Sugieren que tan importante como la autoreflexión solitaria es el apoyo del círculo de colegas relacionadas con este tipo de trabajo. Malekoff, (2004) sostiene que los errores son inevitables, particularmente en grupos de adolescentes; los grupos de jóvenes pueden remover internamente a la profesional de muchas maneras, e incluso producir episodios de ira, por lo que resulta un apoyo compartir la experiencia con otras profesionales del ámbito. De todas formas, apunta que, si la ira se genera en un espacio cálido, es probable que el grupo de adolescentes prefiera el calor de la ira al desinterés frío y controlado.

Con todo ello, el mundo de los cuidados debe contemplar tanto el espacio externo (contexto de intervención) como el espacio interno (facilitadora). La facilitadora de contextos adolescentes también ha de contemplar vías de autocuidado, tanto a modo de reflexión solitaria o compartiendo la experiencia con otros y otras colegas, como apoyo a la hora de sostener procesos de incertidumbre que pueden llegar a vivirse como una sensación de estar en una constante “montaña rusa”.

1.5.2.3. La facilitadora como figura democrática: pedagogía de la pregunta

Tal como señala Mantovani (2014), la figura adulta facilitadora ha de cumplir un rol de animadora democrática. Desde una concepción de convivencia democrática, el autor añade que las relaciones tienen que ser horizontales, sinceras y amigables; lo que no impide que el grupo reconozca la experiencia y conocimientos técnicos de la conductora del proceso.

En este sentido, Morgan y Saxton (2006), aluden al cuestionamiento como una de las principales destrezas democráticas que la facilitadora debe poner en práctica. La capacidad de formular preguntas y cuestionar la realidad está en el centro del proceso democrático. Como sostienen las autoras, el aula se constituye como cuna de la democracia y la formulación de preguntas facilita que el alumnado entre en procesos de construcción de significado. Esto se produce a través de una acción colectiva caracterizada por la capacidad de cuestionar la realidad; elemento primordial a la hora de ejercer la ciudadanía activa. Se trata de “hacer emerger y problematizar las cuestiones que les interesan, sumergirse con ellos en el problema y poner su experiencia al servicio de una mejor orientación en sus indagaciones” (Aguirre, 2015 p.14).

Una buena maestra sabe que el aula debe ser un sitio de diálogo y no de monólogo y, así, el trabajo de la profesora consiste en maximizar las posibilidades de ese diálogo. Esto significa la capacidad de hacer preguntas correctas y, para ello, la empatía es uno de los ingredientes relevantes. Esto facilita el desarrollo de una sensibilidad cuyo objetivo es que el grupo de estudiantes pueda ponerse en los zapatos de otros personajes y pueda, así, preguntarse cómo se sienten y por qué actúan de esa manera (O`Toole en Morgan y Saxton, 2006).

Un cuestionamiento eficaz reside en el núcleo de la reflexión. La pregunta facilita el camino hacia la comprensión y el desarrollo de un pensamiento más profundo. De la misma manera, la facilitadora debe fomentar un espacio donde el grupo de participantes encuentre maneras de formular preguntas en torno a lo que realmente les interesa con el objetivo de desarrollar una práctica democrática. Las personas, por tanto, desde un rol de pensadoras críticas que aceptan la ambigüedad, son conscientes de que rara vez hay una respuesta "correcta", de tal forma que

desarrollan una forma de pensar más colaborativa, más creativa y no lineal (Predergast y Saxton, 2013).

Morgan y Saxton (1989) afirman que la maestra (o facilitadora) va tejiendo el aprendizaje a través de la formulación de preguntas y cuestionamiento continuo, sin pretender en ningún momento echar abajo el conocimiento del alumnado. “Lo que debe hacer es presentarle otras ideas (implicaciones, materiales, razones) que le permitan aprender” (p. 68). La facilitadora del espacio teatral necesita crear un discurso dialógico, fundamentado en una interacción continuada, que haga emerger los conocimientos previos, que recoja la información, y acepte la contradicción (Cutillas, 2006).

¡Hey, joven, escucha! [...] Como profesor de teatro, no puedo mirar por tus ojos, pero puedo respetarte, animarte y acompañarte. No quiero enseñarte nada, solo ayudarte a intuir lo que hay por debajo de la realidad. (Mantovani, 2014, p. 15)

Dishy (en Duffy, & Vettraino, 2010) recalca que, curiosamente, preguntar al alumnado acerca de sus ideas puede convertirse en un asunto de confrontación política y pedagógica para el profesorado ya que la información recogida le puede parecer sorprendente; resulta más fácil decirles cuál es la respuesta correcta, incluso sin tener la intención de hacerlo. A lo que Vettraino responde que tienes que pensar en cómo dejar tu propio equipaje en la puerta y estar dispuesta a trabajar con lo que te encuentres.

Este proceso de cuestionamiento también se debería producir en la propia facilitadora como ejercicio de autorreflexión. Como sugiere Spry (1994), el primer paso en la práctica consiste en ser claras con nosotras mismas acerca de quiénes somos - clase, política, antecedentes, educación, raza, etc. - y por qué estamos haciendo el trabajo. “Siempre me presento a cada grupo, diciéndoles quién soy, de dónde vengo, qué hago y quién me ha invitado” (p. 177).

Por lo tanto, la pedagogía de la pregunta debe darse tanto hacia fuera como hacia adentro. La pregunta como palanca de apertura al aprendizaje colectivo, pero también la pregunta hacia una misma en torno a la propia práctica, quiénes somos, qué queremos y qué lugar ocupamos en el contexto de intervención. Preguntas que

es probable que generen otras tantas, pero actitud necesaria si queremos aprender de las unas y las otras; y/o de nosotras mismas.

1.5.2.4. El rol multidisciplinar de la facilitadora

Los programas de teatro y educación requieren de profesionales con un nivel de cualificación (Navarro Solano, 2009). En este sentido, cabe la pregunta de qué tipo de cualificación o qué tipo de disciplinas necesita dominar para ejercer dicha práctica. Prendergast y Saxton (2016, 2013), en respuesta a esta pregunta, consideran a la facilitadora como figura multidisciplinar que debe tener conocimiento del funcionamiento del teatro y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la facilitadora debe conocer estrategias dramáticas y teatrales, un conocimiento sólido de una buena praxis pedagógica y una familiarización con las estructuras sociales y contextos comunitarios donde puede estar trabajando. Tal como sostienen las autoras, la facilitadora debe conocer la teoría de las estrategias estéticas y saber cómo usarlas desde una pedagogía práctica que responda al proceso creativo del grupo.

Taylor (2003) hace referencia al término “teaching-artist” (“artista-educador/a”), para los y las profesionales que participan en programas de TA y tienen que dominar tanto destrezas teatrales como educativas. Laferrière (1997b) utiliza el término de “artista-pedagogo/a” que, aunque se refiera al profesorado de Arte Dramático en la Universidad, podría tener cierta equivalencia al rol facilitador en contextos educativos, y que conlleva la articulación de disciplinas relativas a la pedagogía y/o psicopedagogía con aquellas relacionadas con el arte dramático.

En este sentido, Howell y Heaps (2005) sostienen que la maestra/facilitadora de drama necesita adoptar un “pensamiento cuatripartito” que integra las siguientes funciones: 1) la cabeza de *dramaturga* que necesita pensar cómo ayudar a las participantes a elaborar la narrativa de la historia desplegada de forma que conlleve aprendizaje; 2) la cabeza de *directora* que requiere guiar a las participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la mejor estructura de representación dramática posible; 3) la cabeza de *actor/actriz* que necesita proporcionar una actuación que atraiga y seduzca al grupo de participantes, con el objetivo de apoyar y estimular en la creación de sus propios papeles; 4) la cabeza

de *maestra* que necesita sostener todos los otros pensamientos simultáneamente, juntos de forma coordinada, con conocimiento y comprensión del contexto real del grupo, aula, escuela, comunidad, cultura y curriculum.

Por lo tanto, Bowell y Heaps (2005) afirman que la maestra/ facilitadora debe cumplir con cuatro funciones simultáneamente a la par que se mueve entre dos mundos, a ambos lados de los límites entre ficción-realidad. La perspectiva de dramaturga, directora, actor/actriz y educadora será ejercida como parte de la planificación de la práctica. Heaps (2015) añade la dimensión de auto-espectadora, que es esencialmente la consciencia crítica de una misma que la maestra/facilitadora mantiene mientras opera en cada una de las funciones mencionadas. Por lo tanto, el autor concluye que la maestra/facilitadora, durante su práctica, se encuentra operando simultáneamente como: auto-espect/actor, auto-espect/directora, auto-espect/dramaturga, y auto-espect/maestra/facilitadora. Asimismo, añade que la maestra/facilitadora no solo necesita negociar con todas estas variables concernientes tanto al teatro como a la educación, sino con las variables de la comunidad extensa y la cultura del grupo de participantes, así como el rango de las relaciones de poder que operan en dicho contexto.

Bowel y Heaps (2010), sostienen que la maestra/ facilitadora debe tener una implicación con los contenidos curriculares, ofrecer oportunidades dentro del aula para cuestionar y retar las relaciones injustas de poder y prácticas hegemónicas, construir consenso a través de procesos democráticos, y nutrir la sensibilidad lo que tiene que ver con -la educación moral. Sin embargo, aclaran que todas estas intenciones se invalidan si las maestras no están seguras en el manejo de la forma artística teatral, medio por el que todos estos elementos son facilitados.

En este sentido, Bolton (2007) sostiene que las profesionales con experiencia en el arte saben que su práctica requiere un juicio meticuloso en torno a: elección de la forma dramática, elección de convenciones, elección de textos, grado de persistencia, ritmo de trabajo, el alcance y el estilo de la aportación del líder, las oportunidades y modos para la reflexión, etc. Se abre una diversidad de frentes a los que una facilitadora efectiva tiene que responder. En esta línea, Taylor (2003), señala que para que una artista-educadora pueda llevar a cabo una facilitación efectiva ha de adoptar diversos roles como: pensadora crítica, persona que asume

riesgos, generadora de teoría, mentalmente abierta y flexible, colaborativa y narradora de historias.

Predergast y Saxton (2013) resumen que una facilitadora debe ser el tipo de persona que disfruta de la gente, se siente cómoda en situaciones nuevas, tolera frecuentes cambios, improvisa en respuesta al cambio, escucha con profundidad, interroga con curiosidad y es capaz de "descentramiento", es decir, ver que el trabajo es sobre el grupo y desde grupo y no desde sí misma.

Por lo tanto, la facilitadora que utiliza el teatro como herramienta de intervención socioeducativa, necesita situarse en un perfil multidisciplinar que sea capaz de articular la diversidad de demandas del contexto. Por un lado, el teatro como arte total, exige la capacidad de integración y manejo de diferentes disciplinas y roles, y por otro, el espacio educativo demanda destrezas pedagógicas y/o psicopedagógicas que cuiden tanto el aspecto de construcción de conocimiento como el del bienestar personal y colectivo. Junto con todo esto, la práctica con adolescentes demanda un ingrediente esencial: la tolerancia al cambio y el estado de incertidumbre como zona de confort.

1.5.2.5. Elementos específicos de un contexto adolescente

La labor de la facilitadora ha de tener en cuenta aquellos aspectos que caracterizan el espacio teatral con jóvenes y tomar en cuenta su especificidad. Tal como se refiere Cutillas (2006), el teatro exige un esfuerzo en cuanto a encarnación de personajes, algo que quizás puede ser complejo para la persona adolescente, ya que se halla en un período en el que precisamente está en búsqueda de sí misma, "¿No se corre el riesgo de provocar una tensión que exceda sus fuerzas morales?" (p. 597). En este sentido, ve necesario que la práctica teatral se mantenga como juego. Tiene que predominar la espontaneidad y el juego, y evitarse las marcaciones rígidas de los modos teatrales convencionales de las personas adultas (Mantovani, 2014). Y tal como afirma Blair (2010), el juego celebra la paradoja.

Mantovani (2014) aporta algunas recomendaciones que la facilitadora debería de tomar en cuenta en el proceso de creación: resulta preferible que los textos sean breves y abiertos y que ofrezcan la posibilidad de ampliación y síntesis; la juventud suele preferir el realismo, por lo que es importante estimular la imaginación y que

el proceso fluctúe entre lo verosímil y lo inverosímil, entre el mundo real y el imaginario; la actividad teatral en un centro educativo tiene que ser interdisciplinar y colaborar con materias afines como, por ejemplo, la Música, ya que es un lenguaje que capta la atención de la gente joven, o por ejemplo, la materia de Plástica para construir la escenografía (las y los adolescentes tienen especial atractivo por los montajes escénicos que incorporan música, danza y composiciones plásticas); y los momentos de evaluación son importantes para recoger información respecto a los logros que no solo tienen que ver con la capacitación escénica sino con destrezas personales y sociales.

Mantovani (2014) sostiene que la juventud posee una visión preconcebida del teatro y cree que es suficiente con copiar las formas estereotipadas del teatro convencional de las figuras adultas. Por lo tanto, recomienda lo siguiente: hay crear condiciones en las que se pueda investigar lenguajes expresivos e incentivar un teatro-juego o un teatro creativo que promueva el placer a la hora de participar; y dejar claro que el yo-actor está antes que el texto-autor. En este sentido, si ya es un éxito hacer un proyecto conjunto, es mucho más si el material trabajado es de propia autoría del grupo. Así, sugiere que la juventud necesita hablar de aquello que le conmueva como, por ejemplo, “vivencias juveniles de una realidad conflictiva ante la que tienen que asumir una posición crítica” (p. 47). El teatro joven tiene que ser cuestionador y provocador, por lo que, afirma el autor, el procedimiento que mejor se adapta a sus intereses y necesidades es el de la *creación colectiva*.

La creación colectiva es una de las bases del TA y emerge hacia finales del siglo XX. Se genera a partir de documentos, materiales o investigación vivencial del grupo y supone una constante negociación en torno a construcción de significado colectivo. De esta forma, el trabajo se crea a través de un proceso democrático de exploración utilizando una diversidad de estrategias teatrales con el objetivo de construir y crear de una pieza teatral (Prendegast y Saxton, 2016), En esta línea, Lipkin (2016), define de la siguiente manera el proceso de creación colectiva:

(...) resueno con la idea de que es el esfuerzo por crear colectivamente representaciones originales y específicas que nunca podrían existir sin la participación de las personas involucradas en un determinado período de tiempo. Por consiguiente, la creación es inherentemente democrática; nos movemos de

los textos fijos o estáticos, que a menudo se atribuyen a un único autor/a, a nuevos ámbitos de posibilidades de participación y representación. (p. 255)

Esto supone que la creación colectiva constituya el medio ideal para que el alumnado joven pueda hablar de los problemas específicos de nuestro tiempo. Lipkin subraya que la apertura de esta metodología y su disposición participativa que incluye un fuerte ingrediente de contemporaneidad, son elementos muy atractivos para los grupos de estudiantes, incluso para aquellos menos experimentados o interesados en la representación. Lipkin señala que la creación colectiva exige un papel activo para todas las personas que participan de la creación, ya que estas son colectivamente responsables de encontrar soluciones a los problemas que van apareciendo. El trabajo se convierte en una especie de ensayo para la ciudadanía creativa-activa que reconoce y asume la diversidad desde la idea del valor que aporta cada persona. De esta forma, tal como sostiene Belliveau (2004), en lugar de partir desde un texto o guion, la creación colectiva aumenta aún más la satisfacción grupal debido a la fuerte sensación de haber creado conjuntamente una pieza artística.

Weigler (2001) señala que la creación colectiva promueve una sensación de propiedad, ya que el guion se produce como un resultado del trabajo analítico y creativo del grupo y no como un texto dirigido a actores jóvenes escrito independientemente por una figura adulta. El desafío creativo de convertir la discusión y la investigación en una obra teatral atractiva constituye una vía divertida y dinámica para involucrar a la juventud en los problemas de su comunidad, así como un poderoso medio para compartir sus puntos de vista con los demás. De esta forma, Weigler sostiene que las técnicas que facilitan un proceso de creación colectiva, pueden fomentar la implicación de la gente joven y proporcionarles un fuerte sentido de logro.

Los procesos dramatúrgicos colaborativos son una oportunidad pedagógica para que profesor y alumnos sean socios de una placentera aventura: llegar cooperativamente a la producción de un texto dramático. Este proceso se basa en la intención comunicativa, la reflexión, la corresponsabilidad, la revisión de valores, la creatividad para resolver situaciones, el respeto por el otro y el ejercicio del espíritu crítico. (Trozzo, Vigianni & Sampedro, 2003, p. 11)

Respecto a la representación final de la pieza teatral, Laferrière (1997c) señala que la artista-pedagoga no debe ceder ante la presión de una representación. Sin embargo, Motos (2009) sugiere que “es en la adolescencia cuando el joven es capaz de entender la función comunicativa de cada uno de los elementos teatrales, su valor como signo, integrando cada uno de ellos en un conjunto mayor, el espectáculo o el texto dramático” (p. 7). De todas formas, Motos afirma que hay que optar por enfoques flexibles y didácticos centrados en el proceso de investigación, aprendizaje y creación.

En este debate de proceso frente a producto, Spry (1994) sugiere que la Joker (que equivaldría a la facilitadora), debe abandonar la noción de figura que dirige un espectáculo y concebirse como “comadrona” del proceso, especialmente si el trabajo incluye un espectáculo público con todas las presiones que ello implica. Por lo tanto, la facilitadora (o joker) debe encontrar continuamente el equilibrio entre honrar el proceso del grupo y responder a las necesidades de un producto final eficaz. Spry admite que esto no siempre resulta fácil ya que implica “ser capaz de dejar marchar lo que creo que debería suceder” (p. 179).

Mantovani (2014) afirma que la representación final puede significar una validación social y autoafirmación para los y las jóvenes, por lo que es importante realizar la muestra final tratando de que participe todo el grupo en diferentes roles como: actores/actrices, técnicos/as, o escenógrafos/as.

La presentación pública de una pieza teatral puede favorecer el desarrollo de habilidades sociales dentro del grupo como implicación, compromiso, responsabilidad, colaboración y valoración de la diferencia; por otro lado, tal como afirman Prendergast y Saxton (2016) la presentación de la pieza teatral se convierte en estímulo para involucrar a la comunidad o audiencia acerca de asuntos y temas que se han investigado. La presentación pública, por tanto, abre espacios de diálogo que pueden conducir a revelaciones sociopolíticas y posibilidad de cambio.

En este apartado hemos analizado el papel de la facilitadora en el espacio teatral adolescente señalando aquellos aspectos que nos parecen relevantes como: la pedagogía de la paradoja, la facilitadora como rol democrático y rol multidisciplinar y las características específicas del teatro adolescente. A continuación, se avanza

en la descripción de aquellas experiencias relativas a prácticas de intervención en contextos adolescentes, donde la herramienta principal es el teatro como pedagogía para el desarrollo de elementos relacionados con la convivencia.

1.5.4. Experiencias de intervención educativas

En este apartado, y a pesar de que somos conscientes de que vamos a dejar de mencionar una diversidad de prácticas relevantes, se recogen, a modo de muestra, algunas experiencias de intervención educativa vertebradas por el eje de la actividad teatral como herramienta pedagógica para el fomento de elementos relativos al desarrollo de convivencia positiva en contextos juveniles. En este sentido, también se podrían incorporar aquellas experiencias que utilizan el Teatro del Oprimido como metodología, sin embargo, en consideración al orden de presentación, dichos ejemplos los mostraremos en el siguiente capítulo dedicado al Teatro del Oprimido.

Canadá

El programa de Teatro en la Educación (TiE-Theatre in Education) *Are We There Yet* (Selman & Heather, 2015) se ha desarrollado en Canadá en centros de Secundaria. El objetivo de dicho programa trabaja uno de los temas relacionados con la convivencia entre adolescentes, en concreto la educación sexual. El programa consiste en la presentación de una obra de teatro interactiva y un taller desarrollado por la asociación de artistas del teatro y profesionales en educación sexual. El programa se ha venido desarrollando desde 1998, a través de la asociación de dos organizaciones en Edmonton (Canadá): *Concrete Theatre* y *Options Sexual Health Association*. La obra, dirigida a un público de entre 15-18 años, está escrita por Jane Heather. En 2005 el proyecto recibió una subvención de la alianza nacional de artistas de teatro, investigadoras/es de las ciencias sociales, y educadoras/es de salud sexual, liderada por Jan Selman, que permitió una investigación de 5 años para evaluar el impacto del programa y adaptarlo a otros contextos culturales.

De esta forma, en cuanto a la evaluación del impacto, se llevó a cabo una metodología de tipo cuantitativa y cualitativa. Entre las conclusiones, se pueden extraer las siguientes: el alumnado se sentía satisfecho por haber participado en la

propuesta y afirmaba que para el aprendizaje de la salud sexual prefería hacerlo a través del teatro antes que desde el contexto de clase; al alumnado le gustó especialmente el rol activo de ofrecer sugerencias a los actores y de perfilar las relaciones de la obra, y este disfrute le permitía mantener la atención a lo largo de la presentación; la identificación con los personajes de la obra promovía como resultado un mayor impacto de la información presentada y un aprendizaje más significativo respecto al tema; el hecho de que los actores jóvenes fueran abiertos, sin prejuicios, y que no eran ni profesorado ni madres/padres, contribuía a que el alumnado se sintiera más confortable y comprometido con el programa; permitió que el alumnado se diera cuenta de que no estaba solo en sus pensamientos y sentimientos acerca del sexo: el alumnado informó de un cambio significativo en su capacidad a la hora de tomar decisiones, ya que la obra presenta la oportunidad de escoger entre diferentes estrategias y alternativas. En conclusión, el estudio de tipo cuantitativo y cualitativo de *Are We There Yet*, reveló un impacto en aspectos como: autoconocimiento, y conocimiento y comprensión en torno al tema del sexo.

Entre a otras experiencias en Canadá, se puede señalar el proyecto “Life in the Sticks” de Conrad (2004). Este programa dirigido a dos grupos de estudiantes de secundaria, tenía como eje nuclear la creación de una pieza de teatro popular como proceso para posibilitar cambio personal y social. La pieza teatral partía de las experiencias previas de las personas participantes, y se adentraba en un proceso de creación colectiva con el objetivo de construir una pieza que permitiera la discusión de asuntos a través de medios teatrales. Este proceso permitió a los grupos de jóvenes reexaminar las creencias en torno los temas identificados que consideraban relevantes, lo que permitió profundizar en sus propias experiencias para comprenderlas mejor.

Conrad (2003; 2004; 2006; 2010; 2012; 2013), asimismo, tiene en su haber una vasta experiencia con jóvenes en situación de riesgo. Acerca de su práctica con jóvenes en régimen interno, resulta interesante recoger lo que afirma: “Mi interés en estudiar las experiencias de los/las jóvenes encarcelados/as se inspiró en mi investigación anterior sobre ‘jóvenes en riesgo’ en las escuelas, quienes me dijeron que para ellos, la escuela era como una prisión” (Conrad, 2012, p. xii). Su práctica se ha basado en una diversidad de metodologías de Teatro Aplicado, incluidas

aquellas relativas al Teatro del Oprimido. Por lo tanto, a pesar de que esta experiencia aparezca apuntada en este capítulo, podría, igualmente aparecer reflejada en el dedicado al Teatro del Oprimido.

También cabe mencionar el proyecto *Was not Me!* (2004) y que parte de una propuesta dentro del practicum en la Facultad de Educación en la University of Prince Edward Island (UPEI). En el otoño de 2002, ocho estudiantes de educación optaron por una práctica docente alternativa. De esta forma, con el apoyo de Belliveau, el grupo de estudiantes (maestros y maestras en el futuro) creó colectivamente la pieza teatral anti-bullying *Was not Me!* que se completaba con una serie de actividades de post-producción. El proceso de trabajo se secuenció en las cinco fases identificadas por Tarlington y Michaels en su libro *Building Plays* (1995, en Belliveau, 2004): exploración, encuadre, secuenciación, ensayo y realización. Por lo tanto, en el transcurso de su práctica docente de cinco semanas, presentaron la pieza teatral junto con las actividades a más de treinta escuelas de toda la Prince Edward Island, compartiéndolo con más de tres mil estudiantes.

Australia

Otra de las experiencias donde poner el foco se refiere a la denominada DRACON (Lepp, 2011; Burton & O'Toole, 2009; Burton & O'Toole, 2005; O'Toole & Burton, 2002), proyecto internacional desarrollado en contextos escolares para fomentar la gestión del conflicto entre adolescentes. Tal como aparece en la descripción aportada por Lepp, (2010), el proyecto gira en torno a la hipótesis de que el drama es una manera efectiva para aprender a gestionar el conflicto. Se combinaron estrategias dramáticas educativas y aquellas específicas de mediación en conflictos. La intervención se centraba principalmente en adolescentes de entre 13-16 años de los centros seleccionados, y secundariamente en profesorado y orientación. Cada equipo de especialistas del proyecto DRACON contenían especialistas tanto del ámbito teatral como de resolución de conflictos.

Entre las conclusiones del proyecto DRACON, destacamos las siguientes descritas por Lepp (2011): el alumnado se ha sentido más interesado por el aprendizaje de la gestión de conflictos ya que el drama combina diversión y la implicación seria en cuestiones que afecta al grupo de adolescentes; el análisis del estudio sostiene

que el alumnado implicado en el proyecto ha incrementado su conocimiento y comprensión en múltiples niveles: social, estético, y cognitivo; se ofrecieron cursos DRACON para profesorado y profesionales de la orientación de aproximadamente una semana, sin embargo, se requiere de un cierto nivel de competencia dramática y conocimiento de la teoría del conflicto para facilitar los programas. Por lo tanto, el estudio concluye que una integración de las teorías de drama y conflicto en los programas de profesorado es un requisito previo para asegurar la futura implementación y estabilidad de programas como DRACON y así poder abrir espacios para empoderar al grupo de estudiantes en la gestión de conflictos.

En el capítulo dedicado al Teatro del Oprimido, describiremos la experiencia del equipo de Brisbane formado por Burton, O'Toole & Plunkett, ya que, entre las técnicas teatrales utilizadas, se destaca el uso del Teatro Foro como vía de gestión del conflicto (Burton & O'Toole, 2009; Burton & O'Toole, 2005; O'Toole & Burton, 2002).

Ámbito europeo y estatal

En Birmingham las Midlands (UK), podemos señalar el programa participativo de Teatro en la Educación (TiE) llamado *Tapestry* (Winston & Strand, 2013; Prendergast & Saxton, 2016) desarrollado en 10 escuelas, dirigido a 260 estudiantes entre edades de 13 y 17 años, y que se ocupa de cuestiones relacionadas con la radicalización y el extremismo violento que recorrió las escuelas secundarias de Birmingham y las Midlands, Reino Unido, en el otoño de 2009. La evaluación externa del programa fue realizada por un equipo de dos investigadores de la Universidad de Warwick: Joe Winston (especialista de teatro y educación teatral) y Steve Strand (profesor de investigación cuantitativa). Para la medición del impacto, se combinó una metodología cualitativa (observaciones y entrevistas) y una cuantitativa (cuestionarios que contenían 23 preguntas dirigidas a la audiencia la obra más tres preguntas abiertas al final. La encuesta se completaba inmediatamente después de la representación. El contenido del programa consistía en una sesión de 90 minutos dividida en dos partes, con elementos interactivos entre cada una de ellas y al final del programa. El eje nuclear es la presentación de una pieza teatral interpretada por actores profesionales, en la que se da espacio para el intercambio de opiniones y diálogo entre audiencia y personajes.

La investigación concluye que, en un momento en que los grupos de jóvenes, dentro del contexto escolar y comunidades, enfrentan retos sociales, económicos y políticos que pueden ser desestabilizadores, impredecibles y a veces violentos, el formato teatral facilita el intercambio y diálogo acerca de temas difíciles y controvertidos. El logro del programa radica en que se pueda tratar asuntos sociales y políticos profundamente problemáticos, de una forma cívica, provocativa, lúdica y placentera (Winston & Strand, 2013).

Un proyecto de importante calado lo configura el “Drama Improves Lisbon Key Competences in Education” (DICE, 2010) que consiste en un proyecto promovido gracias a la unión de artistas educadoras/es y artistas pedagogas/os de varios países que trabajan con jóvenes y forman a una diversidad de profesionales. La investigación (DICE, 2010), se realizó sobre una muestra de 4.475 estudiantes de entre 13-16 años, de 12 países diferentes que participaron en 111 tipos de programas diferentes. Se trataba de un proyecto a gran escala donde participaron países como: Hungría, Chequia, Países Bajos, Noruega, Palestina, Polonia, Portugal, Rumanía, Serbia, Eslovenia, Suecia y Reino Unido. El proyecto tenía como objetivo estudiar los efectos del teatro y drama en 5 de las 8 Competencias Básicas de Lisboa (Lisbon Key Competences): comunicación en lengua materna; aprender a aprender; competencia interpersonal, intercultural, social, y cívica; emprendizaje; expresión cultural; a las cuales añadieron una sexta competencia universal y relativa a la comprensión de “qué es ser humano”. Las competencias aparecen descritas como aquellas que resultan necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida y necesarias para el desarrollo de las personas jóvenes, su futuro empleo, y el ejercicio de una ciudadanía europea activa. Resalta el aspecto innovador del proyecto ya que indica que es la primera investigación para demostrar las conexiones entre las actividades teatrales y dramáticas en la educación y las competencias básicas.

Las diferentes experiencias que se desarrollaron en diferentes países, utilizaron el teatro con objetivos como: educar en la democracia, analizar problemas relativos a dicha edad, y explorar asuntos de tipo social y moral; promover un impacto social y contribuir en procesos que faciliten la inclusión social; que la gente joven pueda construir conocimiento respecto a sus vidas y el mundo que les rodea; que la

juventud pueda encontrar su voz individual; o para fomentar el aprendizaje de habilidades personales, sociales y emocionales.

La investigación de DICE (2010) consistió en un diseño longitudinal y transcultural, cuyo objetivo era medir el efecto del teatro o drama educativo en diferentes culturas a lo largo de un periodo de tiempo. Entre los diferentes instrumentos de recogida de datos se utilizaron: cuestionarios para alumnado e instrumentos de observación estructurada. Se tomaron en consideración 4 aspectos a la hora de estudiar el efecto en las competencias básicas estudiadas: 1) Cultura; 2) El tipo de actividad teatral 3) La edad: 13-16 años. 4) El tiempo.

Las fuentes de recogida de datos fueron: alumnado, profesorado, facilitadoras/es de los programas de drama y teatro, observadoras/es independientes, asesoras/es externas/os y personas expertas en teatro y drama. La evaluación del impacto fue realizada en comparación con grupos de estudiantes que no habían participado en el programa, y los resultados revelaron una mejoría en las personas que sí habían participado en la intervención. El impacto se recogió en los siguientes aspectos: confianza en la lectura y comprensión de tareas, confianza en la comunicación, creatividad, resolución de conflictos, afrontamiento del estrés, tolerancia hacia minorías y personas extranjeras, una ciudadanía activa, empatía, innovación y emprendizaje (DICE, 2010).

Otra de las experiencias en el ámbito europeo y estatal es el llamado programa MUS-E. Dicho proyecto pertenece a las diferentes actividades que ofrece la Fundación Yehudi Menuhim (2017), que se creó con objetivos como: la integración social de menores en situación desfavorecida a través de actividades artísticas, la defensa de los derechos de las minorías culturales, el fomento de la tolerancia cultural y la creación de redes de cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la cultura. MUS-E comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994 y actualmente está implantado en 800 escuelas de Primaria y Secundaria de 11 países: Portugal, Italia, Suiza, Francia. Bélgica, Alemania, Austria, Hungría, Kosovo, España, e Israel. Participan 703 artistas y más de un millón de niños y niñas han pasado por las aulas MUS-E, desde su inicio.

Respecto a su desarrollo a nivel estatal, y revisado el documento de la Memoria de 2016 (FYME, 2017), el programa se ha desarrollado en centros escolares de Primaria y Secundaria en: Ceuta, Melilla, Andalucía, Valencia, Extremadura, Madrid, Murcia, Canarias, y Cataluña. En cuanto a tipología del alumnado, la intervención se sitúa preferiblemente en contextos de riesgo de exclusión y multiculturalidad, por lo que existe una elevada participación de escolares pertenecientes a familias de origen extranjero (33%) y de minoría étnica gitana (10%), cuya presencia es mucho mayor que su presencia media en la enseñanza.

Entre los objetivos de MUS-E España cabe destacar los siguientes: desarrollar la inclusión educativa, social y cultural de personas desfavorecidas a través del arte como herramienta de transformación social; adoptar iniciativas a favor de la tolerancia, el diálogo y la solidaridad; promocionar las artes en colaboración con organismos públicos y privados; impulsar las artes a sectores más amplios de la sociedad, especialmente en el Sistema Educativo Español; fomentar un enfoque integrador de género.

Las sesiones MUS-E se desarrollan en centros escolares públicos de Primaria y Secundaria, a lo largo del curso escolar, dentro del horario lectivo y en presencia de profesorado o tutor/a. Se puede combinar con el tiempo libre para favorecer la participación social, intercambio de diferentes agentes e instituciones y acciones de sensibilización. El trabajo, que incluye a las familias y el entorno, se coordina a través de equipos interdisciplinares, una vez aprobado por los claustros, es incorporado a la Programación General Anual de Centro. Estas sesiones son facilitadas por un/a artista en activo que cuente con formación artística y pedagógica.

Todo el trabajo se acompaña con una evaluación de inicio, proceso y final aplicándose el Modelo de Evaluación MUS-E en colaboración con el Ministerio de Educación, la Universidad Complutense de Madrid y ECOKIMIA SL. Según el informe, y tras haber realizado el Plan de Evaluación, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, el valor del programa se traduce en aquellos ejes que pretende trabajar: Convivencia-Respeto-Diversidad a través del motor de la Creatividad. Los aspectos más valorados son los relacionados con la sociabilidad (convivencia, clima escolar, valoración de la diversidad) y el trabajo socio educativo (aspectos pedagógicos de

nuevas herramientas, materiales, formación, etc.). El 74%, de las personas participantes manifiestan que han experimentado cambios en los comportamientos. Asimismo, se recoge que el programa favorece la cohesión, la participación, la atención a la diversidad, la inteligencia emocional y el autoconocimiento. Se señala también que al ser una herramienta que trabaja a través de la acción, ha facilitado el desarrollo de capacidades como el empoderamiento y liderazgo para el trabajo en la comunidad. Se subraya, asimismo, que el programa ha permitido tratar conflictos provocados por las situaciones y contextos de riesgo de exclusión social. Por último, en relación con los objetivos de adquisición de competencias, el informe de evaluación confirma que MUS-E complementa el trabajo curricular en el desarrollo de competencias previstas en la legislación, especialmente: la lingüística, social, ciudadana, artística, o emocional.

Continuando con el repaso de diferentes experiencias (mencionados en el capítulo de Teatro y Educación concretamente en el apartado dedicado a propuestas curriculares) se puede recoger la de Cutillas, Morató y Rizo Soler (2010) que sistematizan una propuesta dirigida a alumnado de Secundaria y en la que se aprovechan las técnicas dramáticas para trabajar los problemas de convivencia en el espacio de tutoría. Como ellos lo explican, el programa tiene su génesis en la optativa de Dramatización y Teatro, cuyos núcleos temáticos, que son debatidos por el grupo de adolescentes, parten de problemáticas de su interés relacionados con valores universales y convivencia. El programa conecta los contenidos del Plan de Acción Tutorial (PAT) con los contenidos de la optativa de Dramatización y Teatro (DT) con el objetivo de trabajar el tema de la convivencia, ya que la optativa de DT abre un campo de trabajo óptimo para la formación integral de las personas. De las ocho competencias básicas desarrolladas para la educación Secundaria, la competencia social y ciudadana y la de autonomía e iniciativa personal son las que sustentan este proyecto educativo, que surgió a partir de un plan de trabajo interdisciplinar entre el Departamento de Orientación (DO) y el de Lengua Castellana y Literatura (DLL) que empezó en el año 2000 y que se ha ido formalizando en sucesivos cursos.

Tal como sugieren Cutillas et al. (2010), este programa no persigue la formación de actores ni despertar en el alumnado la afición por el arte dramático. “Las técnicas

que desarrollaremos no están destinadas a mantener ‘tranquilos y disciplinados’ a los niños, ni pensadas para rellenar espacios de tiempo” (p. 35). Los objetivos que se persiguen consisten en: generar un medio lúdico a través del cual puedan expresar sus sentimientos; vencer timideces eliminando tensiones e inhibiciones; descubrir la importancia del juego en grupo; desarrollar la imaginación y la capacidad creadora; desarrollar habilidades grupales y ayudar a formar un grupo; fomentar confianza entre las personas; potenciar actitudes de valoración y tolerancia hacia las demás personas; desarrollar la cooperación; generar un espacio de comunicación fluida para la cohesión grupal y fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; y analizar conflictos búsqueda de nuevas alternativas.

Respecto al número de sesiones desarrolladas en el espacio tutorial, la propuesta consta de entre 13 y 20 cuyo seguimiento y evaluación se realiza en colaboración con el Departamento de Orientación y la Comisión de Convivencia. El material que se ofrece parte de la programación de la optativa de DT, donde se elabora y experimenta en primer lugar, para después ser utilizado de forma complementaria en tutoría. La propuesta consiste en utilizar las técnicas de DT como apoyo al trabajo de convivencia desarrollado en tutoría y que gira en torno a ejes como: educación emocional-autoconcepto; educación en valores- prosocialidad; y habilidades sociales-resolución de conflictos. Por lo tanto, se trata de un programa donde se establece una coordinación continuada de objetivos y contenidos entre el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Convivencia y la materia de Dramatización y Teatro (DT).

Por otro lado, se podría destacar el trabajo del Grupo de Investigación “Educación en valores para la cohesión social” de la Universidad de Sevilla, dirigido por el Profesor Núñez Cubero (2003), que ha trabajado en una línea de investigación acerca de la aportación de la dramatización en el sistema educativo, especialmente en relación a la educación emocional.

Asimismo, hay que mencionar el trabajo de Motos y Navarro (Motos, 2009; Motos y Navarro, 2003) en la elaboración de propuestas sistematizadas de dramatización o teatro en el espacio curricular de Secundaria. Así como el trabajo de Mantovani, Eines, y Morales dedicado a proponer didácticas basadas en la dramatización y

que sean accesibles para la diversidad de profesionales que quieran llevar a cabo dicha práctica en el contexto escolar (Mantovani, 2014; Mantovani & Morales, 2009; Eines & Mantovani, 2008).

En cuanto al País Vasco, y respecto a programas relacionados con la promoción de la convivencia en el contexto de Secundaria, cabe señalar *Una sociedad que construye la paz* (Garaigordobil, 2008) o *Dando pasos hacia la paz* (Garaigordobil, 2009, 2010) que tienen como finalidad fomentar una educación para la paz, la convivencia, el respeto por los derechos humanos, o más recientemente, “Cyberprogram 2.0” (Garaigordobil & Valderrey-Martínez, 2014, 2015), programa antibullying, en los cuales se utiliza una metodología dinámica de intervención que consta de diferentes técnicas entre las cuales se destaca la utilización de actividades de representación de papeles. Las actividades del programa se estructuran en situaciones de comunicación, cooperación y empatía que constatan los efectos positivos de la intervención en el incremento de conductas sociales positivas.

Para concluir, hemos repasado diversas experiencias que posibilitan la creación de espacios innovadores que aborden el fomento de la Convivencia Positiva a través del sistema teatral como herramienta pedagógica. Dicha práctica contiene una gran diversidad de formas dependiendo de factores como: grupos participantes, profesionales, técnicas utilizadas, organización (tiempos y espacios) y recursos con los que se cuentan.

Por lo tanto, y tomando en consideración la práctica emergente, parece que comienza a existir una necesidad de nuevas estrategias que promuevan un desarrollo integral de la persona y que faciliten una mejor comprensión de sí misma y del otro. En este sentido, como arte total y como recurso interdisciplinar, el teatro comienza a ser reconocido por diferentes profesionales de la enseñanza como instrumento efectivo en el desarrollo personal y social del alumnado adolescente. El sistema teatral posibilita procesos que promueven nuevas vías de aprendizaje colectivo que permite explorar y tomar conciencia de los diferentes roles que podemos ejercer en la vida y poner en práctica nuevas formas de relacionarnos con nosotras mismas y con el mundo. El sistema teatral como herramienta educativa supone un espacio de libertad donde el y la adolescente puede expresar sus ideas

y sentimientos, leer el mundo desde una mirada crítica que cuestione la realidad, así como acoger la posibilidad de reescribirla creativamente a través de la imaginación y la acción compartida. El teatro sube el telón para mostrarse como laboratorio donde poder practicar la convivencia.

Chapter 1.6. Theatre of the Oppressed

1.6.2. The Theatre of the Oppressed System

1.6.2. TO Philosophy

1.6.3. Methodology of TO: The Tree.

1.6.3.1. Image Theatre

1.6.3.2. Forum Theatre

1.6.4. Theatre of the Oppressed and Education

1.6.4.1. Image Theatre as exploration of reality

1.6.4.2. Forum Theatre: democratic citizenship space

1.6.4.3. The Joker

1.6.4.4. About the term oppressor/oppressed

1.6.5. Experiences of Theatre of the Oppressed as an educational intervention

In this chapter, we reach the maximum level of concreteness of the research, since we will consider the variables of methodology of the Theater of the Oppressed (TO) in the adolescent context. To arrive at such a landing, we will make a general description of philosophical and methodological foundations of the TO, as well as a more detailed explanation of its main techniques, called Image Theatre and Forum Theatre. Then, we will describe general implications of TO in educational and young contexts, and we will also dwell on more specific points such as: image techniques as an instrument for exploring issues or topics, Forum Theatre as a space for democratic and citizenship exercise, the figure of *joker* (facilitator or animator) and the terminological problems of oppressor / oppressed words. Finally, there will be a review of those experiences or projects related to the use of TO tools with teenagers groups in educational contexts

1.6.1. The Theatre of the Oppressed System

Augusto Boal (1931- 2009), playwright, Brazilian theatre writer and director is the creator of the Theatre of the Oppressed, which was born from the influence and encounter between popular theatre and the Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire, and it intends to answer the political and social situation of that time. In the field of Brazilian theatre history, Boal is considered as one of the representatives of political theatre, in as much as his work revolves around the creation of plays, which generated a socio-political debate in answer to the social reality and Brazilian political difficulties (Baraúna, 2009). Boal was the director of the Arena Theatre in São Paulo between 1956 and 1971, where he began to develop an aesthetical philosophy that would end up becoming what today is denominated as Theatre of the Oppressed (TO) (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994).

1.6.2. TO Philosophy

Concerning the roots of TO, we could place it in carnival, circus, Brechtian theory and Paulo Freire`s pedagogic philosophy. In relation to the influence of carnival and circus, we can find TO elements such as the following: public compromise and joy, diversity of voices and interpretations, inversions and reversions, clowns, irreverence and popular forms of satirical and comic resistance. Regarding Brecht, TO shares the indignation and critical perspective; a call to fight against alienation

and an invitation to live in the space between thought and action, reality and illusion, the ordinary and the strange, enabling critical analysis through the roles we play as socialized beings. In Freire, Boal found dialogue, the belief that marginalized people are not marginal but central to the structure of a society (Schutzman (2006).

Pedagogy of the Oppressed makes possible the creation of awareness spaces, so people from communities in oppressive situations may turn into active agents who problematize and analyse their social, political and economic condition with the aim of transforming their reality (Freire, 2008). These Freire`s foundations based on the problematization of reality are reflected in TO techniques (Dishy & Naumer, 2010), as well as comprehension of the *praxis* -inseparability of reflection and action, theory and practice- as a necessary process for social change (Schutzman, 2006). “We believe this type of theatre is strong and effective in finding some paths to change” (De Guevara 2017, p. 12).

On the other hand, regarding the definition of TO, Mouton (2010) describes it as a particular form of social or community theatre. Regarding the term of social theatre she does not refer only to staging topics of social interest, but to another way of doing theatre, that is, the process of artistic creation prevails over the artistic result, and the process requires be collective and egalitarian. “Theatre, besides being an artistic form, is a tool of knowledge and transformation of reality at the service of the individual, the community and the environment” (p.3).

Trujillo (2010) describes Theatre of the Oppressed as a learning process about the relationships between artists and spectators and between theatre creation and social transformation; both relationships are indivisible in practice. The author expresses the main characteristics of TO as the following: we pay more attention to the process than to the result, thus breaking with the urgency and with the importance of obtaining a product to exhibit; it is not only important to learn artistic technique, but how it contributes to a greater knowledge of oneself and other social realities. She makes these characteristics match with *Social Theatre*, synonym term from the author`s point of view.

The philosophy of TO is based on obeying a logic that rejects the idea of art away from life (Baraúna, 2009). Consequently, TO is not only created for actors (in the

professional sense of the word), but it is about a working process with a collective, so that each person may be able to feel an actor of their own life (Forcadas, 2012).

Everyone acts, interacts, interprets. We are all actors. Even the actors! Theatre is something that exists within each human being and can be practiced in the solitude of a lift, in front of a mirror, in a football stadium or in the public square before thousands of spectators. Anywhere ... and even inside the theatres. (Boal, 2011, p.21)

Thus, as affirmed by Boal (2011), we acquire roles and play different situations in life. The only difference with professional actors is that they know they are interpreting and they know which codes or theatrical conventions need be used. As affirmed by White (2005), the distinction between artist and non-artist is broken. Therefore, TO appears as a space where people can be protagonists and can stage their life with the intention of analysing it, problematizing it, identifying oppressions and, somehow, rehearsing liberating and transformative actions.

Furthermore, the practice of TO searches for two main goals: to explore and know more deeply a given situation and rehearse the actions that allow breaking with the oppression that appears revealed in it. "(...) everything within our societies, including us, is constructed by and for oppression; this, in turn, brings the need and possibility for emancipation" (Boal, 2010, p. xvi). Therefore, first it is necessary to know, research, explore reality, in order to rehearse liberating actions. "Theatre of the Oppressed, in all its forms, is the place where transformations are rehearsed and this rehearsal supposes already a transformation" (Boal, 2011, p. 334).

The spectator goes from being a passive being who only observes the scene, to becoming a *spectactor* (Boal, 2011, 2004, 2009), that is, as an active agent who, from her freedom of choice, has the chance to implement strategies that break with oppressive structures to favour a social transformation based on ethics, solidarity and human rights. As pointed out by Blair in a round table with other colleagues: "It seems to me that the genius of TO is its ability to connect the *whys* with the *whats* in order to lead us to some *hows*—that is, strategies for change" (Schutzman, Blair, Lori, Katz, Lorenz & Rich, 2006, p. 62).

Therefore, TO opens a space where a person takes control of her life and tries different options that break with the invisible threads of oppression both internal and external. The TO emerges as a tool that makes the invisible visible; like magnifying glasses, it oversizes truths unnoticed until now; we see more of what we saw, and from there, we can choose to try other possible truths. Pedagogical and political tool insofar as, if we transform the personal, that is, our microcosm, we are transforming society and therefore the world. As pointed out by Duffy & Vettraino (2010), personal matter and political matter cannot be separated, for which taking the option of using TO is, itself, a political decision.

The philosophy of TO defends the fact that theatre should be a language which should be spoken and not a speech that has to be listened to. In the same way, it underlines that theatre should be a process which must be developed and not a finished product that must be consumed. TO goes beyond the limits of traditional theatre, since it offers a platform where oppressed people stop being simple objects, in order to turn into subjects of the theatrical activity (Boal, 1990). Thereby, TO system recognizes the wisdom of those who suffer oppression, domination, abuse and impotence, it connects body and mind and the relationships of power are experimented inside, as well as outside of each individual and offers the necessary distance to be able to analyse what is revealed (Spry, 1994).

Theatricality is that human property that allows the subject to observe himself in action. The self-knowledge that he acquires in this way allows him to be the subject or the observer of an object that is another subject (himself). This ability allows him to imagine variants to his action, invent alternatives. (Boal, 2004, p. 26)

It is necessary to insist in the concept of distance, since Boal (2009) warned about Aristotelian catharsis' dangers. As the author explains, Aristotle formulated a purgatory system, which today continues and appears in multiple forms and media such as film, TV, conventional theatre, etc.

This purgatory or cathartic essence tries to slow down people and attempts to adapt them to the pre-existing. In an interview with Taussig and Schechner (1994), Boal sustains that, in Aristotelian catharsis, what is purified is the desire to change society

and not, as said in many books, piety and trepidation. What Aristotelian catharsis does, insinuates Boal, is eliminate the spectator's drive of changing society, for which it acts as an audience-immobilizing element.

In this manner, the cathartic effect produces a type of emotional purgation that leaves people in a passive state that does not question or interrogate. The catharsis produces the effect of alleviation that seems to restore the balance between the person and her reality, after which, she can return "relieved" to her daily routine. The simple emotional flood blocks the passage to processes of critical look and possibility of action.

(...) it is the affectivity that assigns a value to the activities and regulates the energy. However, affectivity is nothing without intelligence, which facilitates its means and clarifies its objectives. (...) Actually, the deepest tendency of all human activity is the march toward equilibrium, and reason, which expresses higher forms of this balance, brings together intelligence and affectivity. (Piaget, 1991, p. 94)

Brecht, from his poetry, places special emphasis on understanding or *dianoia*. Brecht does not stand against emotion, but against the "emotional orgy". It is a position that is in favour of the emotion that is born of pure knowledge against emotion that is born of ignorance (Boal, 2009). Therefore, Boal suggests that if one intends to create a theatre that stimulates the spectator to take actions and transform society, one should change poetics (Boal, 2009). TO techniques seek to channel the spectator's emotion in action (Armstrong, 2006). As Boal asserts, TO is related to purging people from what blocks them (in Taussig & Richard Schechner, 1994). Boal (2009) suggests that a theatre that seeks to transform the transformers of society cannot end at rest, or in a restoration of balance.

(...) Hegel and Aristotle purge the "anti-establishment" characteristics of its spectators; Brecht clarifies concepts, reveals truths, exposes contradictions and proposes transformations. The first ones desire a quiet drowsiness at the end of the spectacle; Brecht desires theatre show to be the beginning of the action: the balance must be searched by transforming society, and not by purging the individual of their fair claims and necessities. (p. 225)

Thus, people turn into active subjects who are not invaded by emotion and are not conducted, but they lead the action. If in traditional theatre the spectators are attracted to the scene, in TO, on the contrary, they become *spectactors* capable of leading the action. “The oppressed transforms into artist” (p. 64), for which they will see themselves acting actively between two worlds: the real and the aesthetic. Boal (1990) referred to this phenomenon as *metaxis*: “the total and simultaneous adherence to two different and autonomous worlds” (p. 38).

For this matter, Boal asserts that the most effective theatre places the audience in two sides of a virtual world: inside and outside, and it is this duality which leads to significant reflections (Taylor, 2003). Hence, this process of *metaxis* makes the oppressed-artist belongs to two autonomous worlds: reality and the image of reality. It is about an aesthetic transformation of reality.

If the oppressed-artist is able to create an autonomous world of images based on his own reality, and play out his freedom in these images, he can then apply every- thing he has accomplished in the fiction to his own life. (Boal, 1990, p. 40).

Linds (2006) points out that *metaxis* not only happens in the frontier between what is real and what is fictional. “It also exists as an encounter between participants and their role in the play or image, between spectactors and actors, and between the actor’s meaning of the play and how meaning emerges throughout the workshop process” (p.115). Lindt suggests that multiple circles of *metaxis* or intermediate states interact, in which the notion of embodiment is essential, since the meaning emerges through the bodies that interact in this *metaxic* space.

Theatre is characterized for creating a separation between the actor’s space and the spectator: who acts and who observes; the stage and the seating area. Boal (2004) proposes that there is no need for a stage for the theatre to exist. It is enough with a human being, ergo, the Actor. “It is enough for actors and spectators, within a broader physical space, to determine a restricted space that will be designated as a set, stage or arena: the *aesthetic space*” (p.33). The *aesthetic space* serves to separate the actor from the spectator, the one who acts from the one who looks. These can be two different people or coincide in the same person since the human being herself is dichotomous. In addition, the *aesthetic space* serves to dissociate

two times: “I always coincide with myself in the present moment, because I am the one who is living it, and the act of living it, it away from me when I remember the past or imagine the future: I think another 'me'” (p. 35). The aesthetical space is created because spectator’s attention converges in it. But, as it has been commented before, theatrical architecture is not necessary, not even the existence of spectators, since this aesthetical space or theatre, can exist in the subjectivity of those who practice it, “and it is enough for the actors to be aware of their real or virtual existence (...) this person can act by themselves without public” (p. 34).

What can be done? First, the confrontation with the myth rather than the identification with it. In other words, while retaining our private experience, we can try to embody the myth, assuming its skin that no longer contains us to perceive the relativity of our problems, its connection with the "roots" and the relativity of the "roots", in the light of current experience. (Grotowski, 1992, p. 18)

As suggested by Boal (2004), the aesthetical space contains gnoseological properties, in other words, properties that stimulate discovery and learning, therefore, it is a way of knowledge. The properties of this space consist in: 1) *plasticity*: that induces the free exercise of memory and imagination and affective and oneiric dimensions, as well as the game of the past and the future, of fiction and reality; 2) *telemicroscopicity*: theatre allows us to see what is distant close, and large what is small, that is, the aesthetic space acts as a telescope that allows us to enlarge with the aim of seeing more accurately what is unnoticed in real life; 3) *dichotomy*: the dichotomizing character of the stage, causes two spaces occupy the same place. This element of being in two places allows actor to self-observation, that is, she knows that she is acting and she sees herself acting.

In this sense, the invention of theatre is a Copernican type revolution: in our day-to-day lives, we are the centre of the universe and actually, we see people according to our unique perspective, ours. On stage, we continue to see the world as we always see it, but we also see it as others see it. We see ourselves as we see ourselves and we see ourselves as we are seen (...). In everyday life, we see the situation where we are; on stage, we have the possibility to see the situation and ourselves within that situation. (p 43)

Boal (2004) considers these properties are sensorial, since knowledge is carried out through the senses and not only through reason. That is where the transformative capacity of the theatre resides, since the person, through her senses, when seeing and listening, can acquire knowledge of herself and the world:

“I watch and see myself, I speak and listen to myself, I think and think myself, this can only be possible due to the unfolding of the self; the current-self observes the previous-self and enunciates a possible-self, a future-self”. (p. 46)

Popen (2006) points out that aesthetic spaces offer security to dramatize fears and put different actions into practice; something of which the children are experts in, since in their game they superimpose material objects and places with highly imaginative and creative constructions. As pointed out by Prendergast and Saxton (2013), drama, like all forms of art, works through the language of metaphor that allows participants an "aesthetic distance" that is necessary to address issues that might otherwise feel too close. This aesthetical distance is known as the “protection of the role”.

In this way, these aesthetical spaces make possible imaginative geographies where transitive knowledge opportunities are liberated (Popen, 2006). Transitive learning, as suggested by Schutzman and Cohen-Cruz (1994), places the person as a subject and object of learning. Instead of being simply a recipient where the information is deposited, the person participates actively in her own education; whereas intransitive learning reflects passivity and identifies a pedagogical mode in which the person is merely the object of another person's activity and knowledge. However, from a transitive pedagogy, the spectator is subject and object, perceiver and maker, actively engaged in the management of her own oppression.

Theatre is that psyche where we can see our psyche. Shakespeare said that the theatre is a mirror that reflects nature. Well, I believe that the TO is a mirror where we can penetrate, and, if we do not like our image reflected in it, we can transform it, sculpt it again, according to our wishes, because the act of transforming is transformative: by transforming it, we transform ourselves in ourselves! (Boal, 2004, p. 47)

As Popen (2006) points out, the new spatial logic allows the materialization of a third space of possibility, multiplicity and practical actions; a place where there are contradictions and ambiguities that are immanent to the space because there cannot be a single system of representation. Popen argues that the performative and material qualities of the third space allow us to intercalate the art of looking at ourselves with the analysis of the total environment. In this space, we can expand the mind and understand that in society power is never fixed or closed, but exercised as a continuous strategic game, which we can learn to overcome imaginatively and tactically.

On another hand, Lorenz (in Schutzman, et al., 2006) argues that this third space or liminal space, originally generated by the traditional ritual, is difficult to create in the current urban environments characterized by diversity. The author points out that it is complex to create a space where the community can meet and get to know each other, so she affirms that the TO is a tool that builds this third space where fractured communities can be restored.

In this manner, the aesthetic space, as an intermediate space or *between zones*, configures the potential space referred by Winnicott (1994), where people enter a world of mutual discovery through the sensitive playing and represented action. It is an area with its own *logic of doing* that allows playing past worlds and future worlds. The properties of the aesthetic space, as a potential space, make the invisible visible; it reveals the imperceptible threads of the power game that structure our daily life. A space where we can observe and listen to ourselves, as well as others, through the representation of our internal and external scene. The spaces overlap, both the subjective and the objective, both abstract and physical, and this occurs through the body that feels, reasons, and triggers, always in relation with me and with the other.

The theatre, as a total art and mirror that reflects the world, must show what is before us and goes unnoticed. The art of an actor lies in being inside and outside herself. As an actor of the daily scene, I can look at my internal scene, perceive it and, at the same time, get out of me, and place myself at a distance that turns me into an audience of myself; this distancing opens the path to surprise and discovery, to

doubt, and to irony. It puts me in a position where I can, from a more sceptical role, question the certainty and critically examine the established daily routine.

The TO opens the theatrical space as a meeting point where actors and audience are intertwined and / or interspersed, in fact, they are the same. It represents a meeting place where people share dialogue and point of view. The TO represents a tool of exploration, analysis and transformation aiming to build realities where people could live one next to the other with dignity. The TO opens the doors to the theatre of everyday life, a space where we can observe our internal and external scene; observation that becomes a rehearsal of possible realities with the hope of building a better world; as Boal (2009) said "a rehearsal for revolution" (p.64).

1.6.3. Methodology of TO: the Tree

A TO process requires stages of reflection and critical thinking: first, the ability to define, name and identify oneself; second, the ability to discern the contradictions that are linked within one's own social reality and one's own behaviour; and, finally, the analysis of these contradictions that lead to action and transformation (Armstrong, 2006). As pointed out by Baraúna (2009), the methodological goal of TO revolves around the democratization of theatre and the popularization of art and politics; it promotes a space to reflect on power relations through the staging of the oppressed (protagonist) and oppressor (antagonist), and to which the spectator attends from a participatory role.

(...) The Theatre of the Oppressed broadly consists of giving people the modes of theatrical production so that they can re-appropriate an artistic language that is proper to every human being and not restrictive for certain classes. (Puga Rayo, 2012, p. 199)

Therefore, the methodology of TO demands that the social groups involved, carry out a process that integrates: the real comprehension of their life's conditions, identification and selection of topics of collective interest that displease and oppress them, initiating a debate and elaborating scenes related to it. This process requires an arsenal of exercises, games and theatrical techniques that promote the comprehension and the critical analysis of social matters, with the aim of generating doubt and searching for improvement alternatives (Baraúna, 2009).

As Boal (2012) explains, the TO is a theatrical method manifested through the Aesthetics of the Oppressed, which is a system with a philosophical, social and political basis and which encompasses all the arts embedded in theatre. This system is based on three major transgressions: the wall falls between the stage and the audience; the wall falls between the show and real life; the wall falls between artists and non-artists. The Aesthetics of the Oppressed aims to develop the ability to perceive the world through all the arts and not just the theatre. To do this, the system integrates the *word* (i.e. poetry writing and verbal description of the performance), *sound* (i.e. creation of new instruments and sounds) and *image* (i.e. painting activities or photography (Baraúna, 2009)).

Boal (2012) uses the metaphor of the Tree (Figure 1) to explain the Aesthetics of the Oppressed:

Ethics and Solidarity, in a static form, are the sap that feeds the Great Tree of the TO and travel through the axial arteries of the Word, of the Image and of the Sound, pass through the games, metaphor of reality, and initiate the process of liberating us from the cultural waste that surrounds us, stimulating the participant' creations. (p 260)

The TO, therefore, represents an aesthetic tree that contains roots, trunk, branches and cups and that is based on Ethics, Politics, History and Philosophy. Solidarity is the basis, since it is not enough to know one's own oppressions, but it is necessary to know those of others. Each part is indissoluble from the other and the fruits that fall have the effect of multiplying the system (Baraúna, 2009).

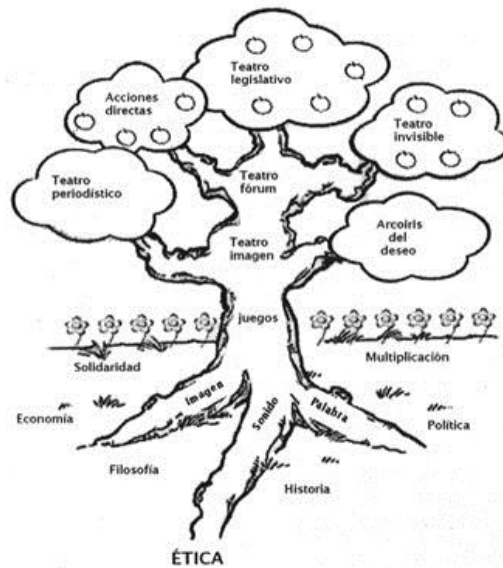


Figure 1 Theatre of the Oppressed and other poetics. The TO tree and the Aesthetics of the Oppressed. (Boal, 2005 in Baraúna 2009)

The practical-aesthetic process starts in the trunk of the Tree where the games with fixed rules are located, but they demand creativity, in the same way, that society has laws but demands freedom. “Without laws there is no social life: without freedom there is no life” (Boal, 2012, p. 260). In this regard, Blair (2010) argues that games not only allow the union between mind and body, but they give free rein to spontaneity and play, essential elements that enable processes of personal and political transformation. Thus, one of the main purposes of the games is the de-mechanization of the body and mind. As Boal points out (2011):

In the battle of the body against the world, the senses suffer, and we begin to feel very little what we touch, to listen very little to what we hear, to see very little what we see. We listen, we feel and we see according to our specialty. The bodies adapt to the work they must do. This adaptation, in turn, leads to atrophy and hypertrophy. (p 139)

People, in real life, present a type of pre-established mechanized behaviour, in other words, the repetition of the daily routine produces a repetition of thought, language, or profession vices (Boal, 2009). Accordingly, Boal (2012), suggests that in order to re-conquer the artist we carry inside, we have to:

(...) to feel everything that touches our body and feel the body, listen to the sounds we hear, the sounds of memory and imagination. We have to rediscover the body: we have a body. (p 133)

Thus, the TO proposes five categories of exercises that imply (Boal, 2011, Baraúna & Motos, 2009): 1) *Feel everything that is touched*. It aims to sensitize the touch and develop body control; 2) *Listen to everything you hear*: activities to train the sense of hearing and to develop musicality; 3) *Observe everything that is looked at*: activities designed to exercise the sense of sight; 4) *Activate different senses*: activities to develop the different senses at the same time; 5) *The memory of the senses*: activities aimed to stimulate memory and imagination as sources of emotion.

One of the capital focuses of theatrical training is located in the human body that constitutes a source of sound and movement. For this reason, people must know and have certain dominance of the body, if they want to manage the means of production that constitute the theatre (Puga Rayo, 2012). The main instrument of an actor is her own body; it is about refining it with the aim of discovering and generating sensitive and expressive resources that make it possible to be more in tune with oneself and with the other.

Going back to the figure of the TO tree, the exercises and games are followed by the technique of Image Theatre, also located in the trunk of the tree and through which the forms of non-verbal perception, without exclusion of the word, are stimulated. The Forum Theatre technique appears in the heart of the tree and represents the space where participants can expose their opinions and necessities, as well as rehearse concrete and continuous actions. The cups of the trees represent the different TO techniques such as: Newspaper Theatre, Invisible Theatre and Legislative Theatre. Finally, the fifth cup which represents Direct Actions, constitutes the capital goal of TO, since it supposes the direct intervention of reality (Boal, 2012).

No workshop, encounter, rehearsal nor any activity of TO, must determine when it ends: to the contrary, it must project itself in the future and produce individual and social consequences, no matter how small they are, but real. Each and every

one of the acts of the TO must objectify the concrete continued social actions. (p 257)

The TO system pursues the participants' physical and intellectual de-mechanization and the theatre's democratization with the aim of establishing the appropriate conditions in which people can make use of theatrical language in order to expand their possibilities of expression, through a direct, active and proactive communication (Puga Rayo, 2012). The human being must reinvent herself within endless possibilities and not, conversely, passively accept the role exercised until now under the belief of not being able to be different (Boal, 2011).

TO is a rehearsal for reality, an intervention in what is real. It is not only about knowing reality, but about transforming it into a better one. (Boal, 2012, p. 257)

1.6.3.1 Image Theatre

It is a technique where the word is not used, in principle, but rather encourages the development of communication through body language. As outlined by Motos (2010), this process forces us to broaden the signaleptic vision, in which the meaning and the signifier are inseparable, as is the case, for example, with the expression of sadness on our face or with our arms and legs crossed in a closed position. "Images do not replace words, but also cannot be translated in words. They are a language in themselves" (p. 54). For this matter, Motos suggests that the use of this technique at the beginning of a drama process, allows the progressive appropriation of the dramatic language.

Image Theatre is a technique integrating a series of exercises in which the participants, from a selected topic, "sculpt" images in their own bodies and the bodies of others, and afterward are "dynamized" through a sequence of movements and interactive exercises (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994). Therefore, it is about a process in which the non-verbal language is prioritized above the verbal; although this last one does not disappear, since it can be incorporated at the moment of bringing it to life or activating the images that are initially frozen.

Image techniques, normally, precede forum exercises, since they turn out to be very useful at the moment of generating trust and stimulating visceral impulses in respect to the topics that are being explored within the collective. In this way, the human

body is used as an expressive tool to represent, not verbally, a wide repertoire of feelings, ideas and attitudes (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994). Hence, Image Theatre represents a technique of human imagination embodiment (Popen 2006).

As Auslander (1994) sustains, Boal's theatre is intensely physical in nature: everything begins with the image and the image is composed of human bodies. The body is the main means of expression, since it visualizes the ideological register and the oppressions that, in turn, shape the body itself.

I think one of the ways to approach the staging of a model is through the Image Theatre. More precisely, through a sequence of techniques of the Image Theatre that finally reach the construction of the ritual that embodies the subject matter. (Boal, 2011, p.393)

Boal (2011) argues that when working with images, there is no need to try to "understand" the meaning of each image or capture its exact significance, but the most important thing is "feeling" the image; in other words, letting the imagination and the memory wander off. "The meaning of an image is the image itself. The image is a language "(p.242). As pointed out by Rich (in Schutzman, et al. 2006), the participants can see themselves in the protagonist and the antagonist, and can understand what happens through the body, that is, in an embodied way, and not know how to explain it, since understanding is more felt than understood.

Furthermore, all images are surfaces and, as such, reflect what is projected over them and this is why they reflect the emotions, ideas, memories, imaginations and desires the person observes. As claimed by Boal (2011), Image Theatre is based on the multiple mirror of the others' gazes. When the sculptor represents an image and several people contemplate the same image, each one will project in it the feelings, memories and fantasies that this image has evoked and it is the protagonist that corresponds to understand, feel and retain what resonates on her. "If an image is 'interpreted' in only one way -in other words 'this is such thing'-it will cease to be Image Theatre to become a mere illustration of the words pronounced" (p. 243). Images, hence, are polysemic and their meanings depend not only on themselves, but also on the connotations that the observers project on them (Motos, 2010).

Therefore, the collective that observes and feels completes the meaning of an individual image.

Boal (2011) emphasizes that one of the most important principles in the Image Theatre is that "the image of the real is real as an image" (p.294). When a participant makes an image of her reality, that image itself is real so it is necessary to work with the reality of the image and not with the image of reality, since an image does not need to be understood, but felt. Boal says that images should not be a translation of reality, but the original itself, therefore, "it is important for the person who builds the image to work quickly, so there is no temptation to think with words (verbal language) and, hence, to translate words into images (visual language)" (p. 301)., Linds (2006) sustains that in a TO process, the participants can see themselves reflected in images based on foreign stories. From the postulation that TO is based in speaking from the first person plural, the images created by one single person will speak for everyone else (Boal, 1990). Linds sustains that the emphasis is not so much located in telling, as stories are not explained, but in showing. In this way, images invite the spectator to "enrol" herself in the stories of the other one through the activation of images in a flow that can happen forward and backwards in time and space; something that provides the opportunity of discovering hidden elements about the topic under research.

The aim of the Image Theater is to facilitate processes of knowledge and discovery that the word, independently, could not provide. As the famous quote reflects: "an image is worth a thousand words". Feelings take form, in other words, what could not be explained verbally takes a physical form; a space governed by body language is opened, which at the same time opens the access to other learning cores, based not so much on the mental, but in feeling. The creation of an immediate image, without the significant interference of thought, can reveal aspects that in another way could be unnoticed. In this regard, in image techniques, what is not said take a special relevance, since the image of what is not said, speaks by itself.

On the other hand, in its polysemic quality meaning, it allows discovering that, before the same image, not all people project or discover the same, in other words, it can provoke diverse interpretations and subjective comprehensions, which, however, constitute necessary elements in the construction of the collective knowledge.

Hence, perspectives are expanded before the reality of an image that in itself is unique as an image, but allows recalling different realities for each person. This allows myself, as an individual, to endow my own image with meanings through the gaze of the other one, and vice versa, as a social being, recognizing myself in the image of the other one and completing it, being able to reach a conclusion that, in one way or the other, “we share the same boat”.

1.6.3.2. Forum Theatre

Forum Theatre represents the most common technique used in TO, since it is an interactive theatre format, which allows the audience to be able to intervene and represent different roles within the play (Burton & O’Toole, 2005).

The genesis of Forum Theatre can be placed in the *simultaneous dramaturgy*, which was one of the first experiments carried out by Boal (2009). In this theatrical format, members of the audience participate by providing the actors with suggestions to resolve the conflict on scene, to which the actors respond by interpreting such proposal. The evolution of *simultaneous dramaturgy* gave way to the creation of Forum Theatre (Armstrong, 2006).

In this regard, the spectator not only stays in the verbal proposal, but also becomes an active agent and tests what is proposed on the scene. The spectator has turned into *espectactor*, breaking with the traditional fourth wall separating her from the actor; fourth wall which positioned the artist in a more elevated level, in the elite and in a power status that flaunts the role of the one who knows and controls the scene. In this way, and citing Rancière (2010), the person of the audience becomes an emancipated spectator who, from a democratizing conception of art, participates in the scenic event. Forum Theatre parts from the conception that art and knowledge are built collectively, since, as suggested by Woodruff (2008), when theatre infringes the convention violating its own sacred space, it moves all the parts integrating the theatrical event in a more powerful way.

(...) theatre itself may be transformed into something better than theatre. Actors may become audience, audience may become actors, and a theatre piece may become a ritual that is shared among everyone present. That happens when the performers invite the audience to become part of the action and the audience

accepts. At such a moment, everyone is changed; everyone has found the grace to be allowed to enter a sacred space. (p. 113)

Woodroff refers to a “transgressive theatre” (p. 115), which establishes limits and then violates them. He maintains that the limits that are never violated disappear from the horizon of our attention, and that theatre that does not break with its own limits ends up numbing people. Cutillas (2006) refers to the necessity of a new theatre, capable of renewing out-dated techniques and generating knowledge. “We want a theatre that teaches and ‘involves’ the actor and the spectator” (p. 678). In this regard, and as affirmed by Boal (2010) son: “Freire’s criticism of the ‘banking approach’ to education cannot but be seen as contiguous with Boal’s criticism of the ‘obscenity of the word spectator’” (p.xv).

Hence, as sustained by Ganguly (2010), Forum Theatre is a journey where people of the audience become actors and the actors become members of the audience. “Everyone is a spectator of society and themselves. Let me reiterate these fundamental principles: that spectators are basically intellectual, that democratic relationship between actors and spectators is the principle element in theatre” (p. 155). Therefore, Forum Theatre has the potential of providing the means, so that the multiple and diverse voices, individually and collectively, can express themselves (Sloane & Dawn Wallin, 2013).

Forcadas (2012) explains that the aim of Forum Theatre is to establish a dialogue between the stage and the audience, element that makes possible an active listening towards spectator’s proposals. The author sustains that the message is not one-way, but it is built in dialogue with the audience that is constituted by social actors who share a collective intelligence. Forum Theatre breaks with the institutional monologic discourse that dictates what is good or bad and that encourages people to attend the artistic event passively. The spectator, already in condition of espectador, becomes the lead character and is invited to actively confront the conflict, since it is not the same to approach it in a way in which only the word mediates (theory), than undertaking a concrete action (praxis). “In Theatre of the Oppressed, reflection and action come together, in what is known as metaxis or the possibility to inhabit two worlds at the same time: the one with the scene (action) and the one with the audience (reflection)” (p. 24).

The aesthetical space welcomes the voice of the community through the proposal of a question awaking conscience and reflection. The speech stops being unidirectional, transforming into a back-and-forth process in order to learn together, and thus open up ways of transformation that affect both the people who have participated in the creation process and the audience that has attended the event as a spectator. It is about exploring together other possibilities of being and acting with the aim of breaking with those oppressive structures that block and obstruct the flow of our vital scene and giving way to the construction of new healthier and fairer ways of relating.

Augusto [Boal]: (...) That's the main difference between the normal theatre and TO. Because usually, you go to a theatre, you see an image of the world, and that's the way it is. You cannot modify it. And so we do the opposite. In Forum Theatre, we say, "Look, this is the way it has been up until now. How would you like it to be from now on?" (Duffy, 2010c, p. 259)

Cahill (2010), based on the idea of deconstruction proposed by Derrida (1978) and the necessity of fantasy from Butler (2004), suggests that, firstly, the assumptions that seem natural to us should be broken, leaving space to doubt and fantasy or invention and reimagining what is possible; deconstruct first, in order to rebuild other patterns later. Cahill points out that, if a real change is pursued, drama must reproduce the possibility of reimagining ourselves and others. This turns into a form of knowledge: discovering the possibility of other ways of existence, which when represented become part of reality and an option that can be selected.

To this effect, Boal (2011) describes Forum Theatre as a type of struggle or game that, as such, contemplates certain rules: 1) the text must clearly depict the nature of each character, identify it with precision so the spectator recognizes the ideology in each one; 2) Forum Theatre is applied to the study of a very clear and defined social situation; 3) the piece -or model- must present an error, a failure, stimulating the spectators to find solutions and come up with new ways to confront the oppression; 4) the play can be realistic, symbolist, expressionist, of any genre, style, form or format, except surreal or irrational, since it would not help to develop discussion about concrete situations. Likewise, Forum Theatre, as a game, requires a *joker* or facilitator to explain the rules of the game to the audience. She invites

them to do some warming-up exercises, to later present the theatrical play which contains scenes of a conflict without resolution and oppressions that want to be fought.

In this way, the piece of Forum Theatre shows a situation of tension between protagonist and antagonist, based on an oppression or an unequal power relationship that responds to a social structure; situation in which the main character tries to face this oppression, but is not successful (Calsamiglia y Cubells, 2016). In this regard, the theatrical piece represents an anti-model consisting in a problematic situation where the main character does not achieve her goal. The aim of the anti-model consists in stimulating the intervention of the espectador and the representation of alternative actions. Hence, once the anti-model is presented, the joker comes into play (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994). The fourth wall disappears and the audience becomes the leading character, in other words, she ceases being the spectator turning into espectador, having the opportunity, from this condition, to propose new ideas, strategies, or possible solutions to the problems that the character presents (Calsamiglia y Cubells, 2016).

It is clear that the objective of the forum is not to win, but to allow learning and exercising ourselves. The espectadores, putting their ideas on scene, exercise themselves for action in real life; and actors and public, acting equally, take knowledge of the possible consequences of their actions. They end up knowing the arsenal of the oppressors and the possible tactics and strategies of the oppressed. The forum is a game, it is ludic, a rich way to learn from everyone. (Boal, 2011, p. 72)

Thus, in this struggle-game process (Boal, 2011), the joker invites the espectadores to replace the leading character in any point of the scene where they can imagine an alternative action that could lead to a solution. The scene can be repeated several times with different interventions. It is, hence, about a process that is translated in a dialogue about oppression, an exam of alternatives and a rehearsal of actions with the aim to put them in practice in real situations (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994). People test themselves on scene, and as Boal (2011) points out, they must find a dose of resistance from the actors (normally they acquire the role of the

antagonist) who do not have to make it too easy so that this “struggle-game” may be effective and represent the obstacles found in reality.

It is from this approach that a genuine rehearsal of reality can be conceived, since those conditioning elements that resemble the difficulties found in day-to-day life are presented, in order to realize that advices live comfortably in the stalls. However, when we translate them into the language of action and we jump into the scenic space, the issue takes another crude colour, which confirms that it is not as easy as we imagined finding a solution. By putting ourselves in the shoes of the other and experiencing the barriers that hinder the desire of the protagonist, we become more aware of the given circumstances, of the desired circumstances, and of the real possibilities of the proposed action. Point of inflection that gives way to a process of trial and error that brings us closer to the desired aim; dreamed horizon that we probably will not reach, but we will get closer.

According to Boal (2011), Forum Theatre should not produce catharsis, but dynamization and activation provoking reflection and approaches around the question proposed in the shared space. He insists that more important than finding a good solution is to provoke a good debate. A Forum Theatre play should always present the doubt and not the certainty; it should always be an anti-model submitted to discussion and not a model to follow; it is about a rehearsal and a way to strengthen oneself.

What is important is the exploration process and discovering that there are other ways and possibilities, at least, for discovering and deconstructing those structures that pressure and hinder a possible coexistence with myself and with the world. The search and exploration can give clues at least of what I do not want. It is about advancing together in a research process based on a continuous trial-and-error path towards the construction of new ways of existing, being, and relating to one another. As pointed out by Diamond (1994), we can travel through such inquiry and reach a place of empowerment.

In an interview with Taussig & Schechner (1994), Boal comments that when the spectator steps up to the stage to offer an alternative, whether it is good or bad, what is important is showing that no behaviour model is unique and there are always

alternatives. In this way, all the participants in a forum session learn something, they become more conscious of some problems that were not considered before, since the standard model is defied and it is proven there can be other options.

We never try to find which solution or proposal is the correct one. I am against dogmas. I am here so that the people can become more aware of the possibilities of the other person. What fascinates me about forum is the transitive character of its pedagogy. (p. 29)

On the other hand, the personal situations that arise in a piece of Forum Theatre reveal a political dimension, as the scenes are analysed and debated in terms of power relationships; analysis that gives way to the chance of adopting those strategies which break oppressions and avoid the consolidation of the status quo (Calsamiglia y Cubells, 2016). As pointed out by Forcadas (2012), the process must consider a transit from an individual vision (micro) to a collective one (macro). In this regard, Boal (2012) argues that no scene of the Forum Theatre should be exposed to a microscopic scale that does not allow the visibility of the essential elements of the "situation map" (page 262). Hence, insisting that the totality of this universe must be considered, it is necessary to pass from the microcosm of the scene to the macrocosm, since "It is almost always at the top of the pyramid where the source of the evils lies, the necessary pressures to be made and the possible solutions" (p.263).

Vine (in Duffy, 2010a) argues that, although the drama is essentially about individual interactions, we can build models that draw paths to address the broader social landscape. Thus, as the author says, the model has to show a "tip of the iceberg" (p. 199), configured by power relationships between individuals that could lead us to look under the surface and examine the broader panorama in order to systemically see what is at stake.

Regarding the topic to deal with, Forum Theatre must launch a clear question that has to do with issues that resonates with a specific community and it must respond to the necessity and urgency of this social group (Forcadas, 2012). As pointed out by Calsamiglia Madurga (2015), a Forum Theatre is configured as a question for the audience, an interview in which the interviewer is the cast on scene and the

interviewed the people in audience; the answers to the question are not only given in words, but in movement, action and dialogue. In this regard, Mouton (2010) points out that it is not about a method for giving advice nor for teaching a non-existent truth, but a tool to favour the dialogue about different truths.

Let us be democratic and let us ask our audience to tell us their desires, let them show us their alternatives. Let us wait for one day -please, in a near future- to be capable of convincing or forcing our rulers, our leaders, to do the same: ask their public -we, the people!- what they have to do to turn this world into a place where it is possible to live and be happy -of course it would be possible!-, instead of only being a mere market where we sell our goods and our souls. Let us wish. Let us work to achieve it! (Boal, 2011, p. 422)

1.6.4. Theatre of the Oppressed and Education

The current socio-political context (crisis of the traditional models and institutions, technological revolution, ethnic and social diversity, etc.) proposes new educational challenges responding to the necessity of educating in democracy. Thus, TO becomes a powerful tool which can give answer to these necessities (Mouton, 2010).

Despite Boal ended up carrying out an important amount of work with adolescents in internal regime centres and other youth groups, there is a lack of publications on the subject (Duffy & Vettraino, 2010). Nevertheless, today, there is a great diversity of TO experiences with young people, in topics such as racism, bullying, or poverty promoted by people, institutions and governments all around the world (Duffy & Vettraino, 2010).

Boal (2001) claims that Theatre and Aesthetics of the Oppressed are educational and pedagogical in nature and all artistic activity has to consider its pedagogical dimension and its combative character. As aforementioned, TO is born under a strong influence from Pedagogy of the Oppressed by Freire (2008). Although Freire and Boal never worked together, the latter affirmed the relevance and weight that Pedagogy of the Oppressed supposed when it came to articulating what was to be the TO (Schechner, Chatterjee & Boal, 1998).

(...) he was doing his Pedagogy of the Oppressed but I was not yet doing Theatre of the Oppressed. I was much inspired by his idea that a teacher is someone who learns, which is fantastic. It is the same in all relations. The idea of the Oppressed for me was exactly that moment when dialogue becomes a monologue. In dialogue two people talk. One talks, the other listens; then the other talks and the first listens. It is the same in all relations-between men and women, race and race, country and country. The ideal is dialogue. But in too many cases very soon one part begins to monologue and the other part is reduced to listener only. One commands, the other obeys. Both Freire and I share this common root. He wrote his book, and I was so fascinated by his way of working that I began working in a similar way. (p. 90)

As noted by Mutnick (2006), the capital achievement of Freire and Boal's work, revolves around the theoretic articulation between teacher and student, or actor and spectator. The author continues his comparison pointing out that what fundamentally unites the two practices - Pedagogy and Theatre of the Oppressed - is dialogue as a praxis of action and reflection. Pedagogy of the Oppressed and Theatre of the Oppressed chase the encouragement of action, but not its dictation. The Freirean pedagogy and the Boalian theatre, while being revolutionary in their commitment to the struggles for social and economic justice, do not intend to convert the students to any particular political organization or philosophy. In fact, Boal warns that TO is not a Bible or a recipe book to follow, but a method for being used by people, and people are more important than the method. Thus, it is always necessary to adapt it to the desires and needs of different groups or cultures (Schechner, Chatterjee & Boal, 1998). The work as educators or artists must not be moulding the students, but capacitating them to become artisans, artists, writers, and actors (Mutnick, 2006),

In this manner, Vine (in Duffy, 2010a) emphasizes that TO is something more than a series of games and exercises to include in the classroom, but it is a whole system that is based on a philosophy, so it is important that the professionals do not forget the philosophical basis of TO. As a professional, there is a risk of falling into the application of strategies and techniques divorced from the original purpose or its

philosophy, with the intention of manipulating people and articulating the answers that one wishes to hear.

For Boal, TO is a space where to develop a transitive learning (contrary to the intransitive or the "banking model" by Freire) in which people are actively involved in multiple ways of solving problems and where there is room for the development of an active commitment of imagination (Popen, 2006).

As teachers, our role is not to use our power in the classroom to recruit and organize, but to illuminate, analyse, and debate—to set in motion a process of inquiry that may lead to action but not compel it and may at times invite responses from students with which we may, as participants in the educational process ourselves, argue. (Mutnick, 2006, p.43)

Duffy (2010b) sustains that a school, as any other institution, works efficiently when all the parts involved strictly adhere to its institutional policies and “decorum”. As Vettraino (2010) points out, the conception since the post-industrial era is summarized as the teachers teach and the students learn, and that the learning takes place from an "appropriate behavior". Likewise, Duffy (2010b) asserts that naming the world and revealing structures of power, authority and influences, which shape our lives and thoughts, is a task in which some would rather not participate. “They may feel that it is easier to survive within a system rather than endeavour to change it” (p. 204). Hence, the author concludes that naming the world is a process of recognizing that we all contribute, in terms of Foucault, to a *technology of power* and despite not having the capacity of changing it, we have the possibility of influencing it.

TO within education offers spaces where everyone wants to learn from themselves, as well as from others, generating contexts where to live better together, independent of age, role or experience. In this space, teachers who start from being antagonists can also become protagonists while students can also travel through both roles. Therefore, the author considers the TO as a liberating tool of the restrictions and limitations of the bureaucracy of a curriculum composed of exams and results demonstrations. The author asserts that a revolution takes place in the classroom, stimulated from a diversity of professionals who understand education

as a practice of freedom. Thus, TO has a place in this revolution because it is about a communal event, a shared knowledge, and an encounter of minds and hearts. Hence, TO and education can share the same space (Vettraino, 2010).

Furthermore, Marín (2010) firmly believes in the power of theatre as a weapon for young people to get involved in social change; a tool through which they have the opportunity to both read and write their own version of the world. The TO becomes a means to dig in the differences at the same time that it becomes a space of freedom for the individual interpretations of experience and the construction of diverse perspectives within the group.

TO, as a tool that does not teach solutions, but opens the dialogue to jointly search for a multitude of alternatives to the social problems that exist in the community, fosters the development of responsible, autonomous, critical young people as active citizens capable of confronting the challenge of democracy. Through the direct representation on stage of lived situations, TO allows analysing, thinking, confronting and transforming problems such as violence and school harassment, bullying, sexism and racism in school and its environment, as well as also questioning the school as a space of power (Mouton, 2010).

In a discussion among several TO practitioners in young contexts (Duffy & Vettraino, 2010), Dishy sustains that TO is a tool that makes possible a dialogue between adult and young people. Conrad agrees, noting that young people can teach adults about social relationships, structures and how to work to create justice. It is about empowering young people in relation to their life experiences. Although, as Schutzman (2006) points out, initially, the students themselves can show resistance to a model that is contrary to the "banking" model, that is, when they are invited to a democratic model that questions the knowledge acquisition model used so far and that puts into play what students themselves have to offer in relation to teachers.

Campbell (1994) emphasizes that, in the work with young people, theatre does not have to become a type of illustrated conference of the "drugs-are-bad-so-don't-touch-them" variety (p. 54), but it must be about a type of theatre that allows the topic to be relived without apologies or final moral type comments. As Forcadas (2012) asserts, the TO process must be approached from an ethical point of view

and must avoid the moral, which is reduced to reflecting that human actions are susceptible to being valued in terms of "good" or "good" or "bad". As affirmed by Campbell (1994), we seek an active attitude with the presented topic. "Theatre which talks about things that happen to someone else with no active identification with its protagonist is neither theatre nor education. It is mere propaganda" (Campbell 1994, p. 55).

Forcadas (2012) stresses out that, when working with youth it is relevant to put the focus on what concerns them, using different theatrical techniques and games that avoid a direct questioning which could result aggressive. Forcadas sustains that, if in theory "nothing concerns them", it is convenient to problematize the situations of their lives and their everydayness, since, the internalization of the oppressions, which have been stimulated, should be dismantled. Such analysis should also encourage people or groups to liberate themselves from the idea that the problem resides only in them and discover that their oppressors are articulated from the social framework.

As Vettraino (2010) points out, the idea of developing programs or projects that really derive from the students' own concerns or ideas can be a difficult "demand", since the desire of the teaching staff can reside in wanting to change their behaviour or "fix them" in some way. In this line, Marín (2010) argues that the agenda should be based on their concerns; despite maintaining one's own position, it cannot be imposed on others. "If I am truly bound to a collaborative process through TO the tools I have must be turned over as gifts to those I work with in solidarity" (p. 228).

Boal (2010) son, emphasizes the importance of promoting a debate around the practice of TO in young contexts. In this way, he points out that as oppression exists in the structures of power within great businesses, it also exists in hallways and classrooms of schools all over the world. Boal sustains that schools have a double nature: preparing youth to elaborate learnt ideas that sometimes they simply reproduce, and interlaced with this, generating the space where young ones ponder about their own condition: the fundamental premise of awareness. Boal affirms that theatre is the best place in which anyone can experiment what it is to be another one, in other words, the possibility of being in the shoes of another person and assume all social positions. Having the possibility of performing different social

roles, we discover that it is society itself who builds them, so we can imagine a society in which these roles may be different.

As pointed out by Duffy & Vettraino (2010), it is about offering options and asking the group of young people, “What else could you do?” (p. 3). It does not have to necessarily lead to a behaviour change, but it can give the group of students the opportunity to show one another, what other alternatives there can be. The authors claim that often the possibilities are there, but there are strong structural conditions, particularly in formalized institutional contexts, in which students are conditioned to respond specifically to adult people, for which, despite the existence of a diversity of options, it turns out to be difficult to see or believe in them. As Dodge affirms, it is about having “permission to imagine something else” (in Duffy & Vettraino, 2010, p. 3).

Mouton (2010) concludes that TO in its diverse techniques can respond to this challenge and necessity in schools, since it constitutes a valuable tool for encouraging coexistence. The reasons for exposing such affirmation are the following: it allows to promote new contexts helping a joint search for solutions; this involves the collaboration at multiple levels (school, family, society) in search of alternatives to coexistence problems; it favours the active role of the students in expression, comprehension transformation of their reality, as well as in their own education; the expression, comprehension and management of emotions provoking theatre, are fundamental to develop a non-violent conflicts resolution; TO, as a participative educational procedure, empowers the subjects and encourages their participation in social life; in Forum Theatre, non-violent alternatives to conflicts are sought together and, in the creation processes and activities, an egalitarian model of organization, decision making and conflict resolution is followed by the students. and /or teachers through real and lived situations.

Mouton continues explaining that TO considers and works on all types of discriminations and/or injustices that come up in school life and its environment, for example, sexism, racism, intolerance, etc. She points out that Forum Theatre contributes to breaking the “silence conspiracy” about violence since, in the plays, the intention is to always represent all the characters present in oppressive situations. Therefore, the author claims that Forum Theatre and several TO

techniques can generate truly democratic spaces, where students, as well as teachers, can make decisions about the life of the school centre, the learning processes and coexistence.

In an interview conceded by Duffy (2010c), Boal explains that there is no specific arsenal for young people, as well as there is no special arsenal for women, an arsenal for men, an arsenal for white people, or an arsenal for black people. "There is no difference, because it is a human art. It's for everyone" (p. 255). Boal sustains that the methodology is never changed: explanations are given, dialogues occur, the beginning is with exercises and games, Image Theatre techniques, and afterwards Forum Theatre techniques. The importance of using different disciplines considering the Aesthetics of the Oppressed are also stressed, so young people can: paint and make sculptures; use sounds, rhythms and words; and write poetry. "The work is the same. That's the way the TO is, and they are free to say yes or no, to go away; the doors are open" (p. 256).

Hence, the TO arsenal does not gather a specific methodology for different ages, since it represents a space embracing the human being, in its totality and diversity. However, Boal, based on self-experience, recommends starting with simple games to generate trust, and specially use Image Theatre and Forum Theatre (Duffy, 2010c). Regarding the latter, the specificity of such techniques in young contexts is described below.

1.6.4.1. Image Theatre as exploration of reality

One of the greatest possibilities that TO offers consists in using the image techniques in educational contexts. As claimed by Cutillas (2006), the adolescent students can experiment certain limitation relating to verbal expression and reveal certain difficulties to differentiate and denominate concepts, feelings, affections, thoughts and emotions, as if they lacked the meaningful word capable of representing what they feel, live or think at that moment. Therefore, and from the experience of Duffy (2010b), it is especially important to incorporate body work in processes with youth. In this regard, Motos (2010) explains that Image Theatre offers the participants access to a symbolic language susceptible of expressing tensions better and an effective means of researching mental representations. In

this way, the author sustains that in the school environment or in the socio-cultural intervention, an Image Theatre session can be carried out in any space, since its globalizing focus and as a new means of interpreting reality, its structure offers the participants an easy staging composed of simply bodies and images. Thus, Linds (2006) affirms that learning that takes place through embodiment in space opens to the discovery and becomes significant.

Boal (in Duffy, 2010c), argues that image techniques are extremely effective in working with young people, since they have a very limited vocabulary and sometimes do not know how to articulate their thoughts well. If you are asked to answer a question through an image, you will build and invent your own vocabulary. As the image invents itself, it is more accurate because it says exactly what people want to say in the image, while, through words, they can only come close. Therefore, Image Theatre represents a shortcut to reach what they really feel and think. A shortcut that goes from emotion to communication.

As people who create images, they do not need to remember or name what that image means since it means what it means. Significant and meaning happen at the same time. This is why it is the best technique to start. "Many times I made Forum Theatre beginning with images" (p. 252).

The Image Theatre used in the teaching universe, searches to explore in the classroom, experiences of fear, marginalization or oppression of the members of the group and later analyse them to fight against their negative effects (Motos, 2010). Vettraino (2010) asserts that Image Theatre is like holding a mirror that reflects their experiences in life, but with the capacity of changing the result of that experience. When working in the space between real and unreal (metaxis), image techniques allow the students to get involved with themselves as an individual subject, as part of a community and as a character within the process of the game.

Vine, in an interview with Duffy (2010a), states that images can show power structures more clearly through representation of movement patterns and spatial relationships that do not depend on words. It is about a process where, on one hand, people abstract images and on the other hand, they examine its essence in a more concrete manner. Something particularly useful nowadays, emphasizes Vine,

due to the way in which young people read images: they register them, but rarely think about their meanings. They do not think about deconstructing them, until they are asked to do so.

Motos (2010) emphasizes that theatre should not only contemplate interpreting reality, so in order to operationalize Image Theatre in school contexts it is necessary to articulate it around searching for solutions to problems linked with human relationships, as well as around the confrontation of a dialogue that tries to find points of agreement. The image forces the participant to make choices and elaborate, with the aim of being precise in its representation.

Young students frequently tend to disperse, to multiply ideas and projects, but the fact of working with images allows them to approach one thing at a time and isolate the action segments of the given situation in order to go deep into it. (p. 64)

Likewise, Motos states that Image Theatre allows developing active listening, self-assessment and assessment of others. The fact of not being able to use the word in principle avoids any attempt of self-justification. Therefore, the author concludes, in a new educational paradigm where the main principles are based on processes that imply interdisciplinarity and transversality, Image Theatre, from its educational, ethical, social and psychotherapeutic potential, is an effective tool for professionals in educational context.

Linds and Goulet (2010) have also discovered that working with images can result a powerful tool to use with the students, since often, when they are incapable of clearly articulating experiences or difficult concepts, they are capable of representing and communicating meanings through image; they can give form to their thoughts and feelings. The authors argue that students, with no need for the verbal element, can begin to share and represent their story and their world through a body image that represents that experience. They emphasize that the stories are central to the learning process, as they mediate between the self and others. As claimed by Duffy (2010b), "Stories live in our bodies that we can't yet discuss, not due to an unwillingness, but because we don't have the words for the experience

yet” (p. 213). As the students develop different groups of images, they develop the ability to give an expression to the experience (Lindsay Goulet, 2010).

Duffy (2010b), from his TO experience with youth, affirms that most of his work is based on exploration processes through image, since Image Theatre can suppose an efficient way to communicate ideas, wishes, fears and oppressions.

Because it isn't "acting," young people seem to be more comfortable getting up and working on an image when that same young person might not hop up to participate in a Forum workshop, for example. With time, patience, and practice, I have seen reticent students open up to even the most challenging TO techniques, and Image seems to be a safe point of departure into more challenging work. (p. 212)

Duffy (2010b) points out that the Image Theatre is not only a safe and comfortable foray into the work, but it is also evocative, since it allows the body to tell its truth without the mind getting in the way. It allows liberating the stories that live inside us through our bodies. When we use our bodies to speak, hence we can accomplish the whole story, what is known and what is yet to be known. In the same way, De Guevara (2017) asserts that images can reveal essential aspects of a problem related to our own existence.

There are realities that only the body can express, since the word remains at the doors of truths that cannot be described by it. The Image Theatre is a powerful exploration tool and a language that speaks for itself: the body language. If we observe the spatial structures of the educational centres that are arranged by rows and desks in which mobility is restricted, we understand that in this sense the bodies are constricted to the verbalized plane. Image Theatre allows the students to widen the space of analysis and to learn in a safe and ludic manner, since it offers another space where the bodies are liberated from the physical confinement and can express by themselves invisible threads of realities which are normally not easily perceived; image shows the arguments that words, by themselves, cannot reveal.

1.6.4.2. Forum Theatre: democratic citizenship space

As Mouton (2010) refers, TO proposes reinventing citizenship and jointly elaborating coexistence in a participatory, creative and playful way. She points out that Forum

Theatre is an effective tool to open a space for democratic debate not only about conflicting situations among peers, but also about the daily relationships between the people and groups that integrate the school community. As affirmed by Boal about the use of Forum Theatre with youth: “Forum, most of the time, is a way to make them think—not to take anything for granted, but to think that everything is changing, everything is modifiable” (in Duffy, 2010c, p. 259).

Burton and O’Toole (2005) point to the extended use of this technique in the field of Theatre in education (TiE), with the aim of encouraging young groups to recognize social and political problems presented to them and trying to tackle them. The authors confirm that Forum Theatre, as a defying and attractive procedure, allows the group of students to explore serious topics in depth, as well as encouraging the ability of handling their own problems and conflicts. As summarized by Schutzman and Dodge (2010), the main objective is to make questions emerge, offer multiple points of view, and stimulate dialogue.

In this regard, Linds and Goulet (2010) asserts that Forum Theatre, as a space of dialogue substituting monologue, welcomes students’ expression making possible the exercise of a shared leadership. As the authors emphasize, in the school context, learning is usually imposed externally since it is the voice of the teacher that usually prevails in the analysis of the experience, so that the students have little opportunity to make sense and learn to describe their own lives. When the students has freedom to analyse their own experiences through a democratic process, the learning process not only parts from the exterior, but also from the interior of each student. The authors conclude that, instead of learning specific answers or techniques to address a problem, the images and forum games promote generative learning and, therefore, encourage the actor to explore by herself different behaviours based on particular circumstances and contexts.

Campbell (1994), from the account of his professional practice, sustains that Forum Theatre supposes a theatrical form that goes beyond simply showing a play to the young ones, since it makes possible young people to take charge of the action. Through the substitution of the lead character, they go beyond the mere verbal proposal. Therefore, an instantaneous dialogue is established between the group or youngsters and artists. Campbell affirms that even a rehearsed and polished scene

could be remodelled again due to the resulting intervention of each session, since the scene can be dismantled and modified in such way that defies previous suppositions (from the educator/artistic team). “As educators we were being educated, and a sense of being nurtured by our own work” (p. 56).

Linds and Goulet (2010) have proven that teachers using Forum Theatre in school contexts contribute to generating a shared leadership space, since they act as process facilitators in which the ideas of the students are translated into action. The authors also stress the difficulty of this approach, since the Forum Theatre, in its democratic conception, supposes empowering students and going beyond the security of pre-established results. The transformation of the teacher into a facilitator figure challenges the traditional education system itself, in which the teaching staff may appear reluctant to abandon the role of authority (something that does not facilitate the development of the autonomy of the students). At the same time, the students conditioned by the traditional educational system, can also present resistance to learning through ways that, precisely, promote their autonomy and a democratic practice.

In this way, our use of TO around an emotional and political issue brings to the fore and challenges what Giroux (1984) calls the “hidden curriculum” of schooling: those unstated norms, values and beliefs embedded in and transmitted to students through the underlying rules that structure the routines and social relationships in school and classroom life. (p. 178)

This is why, as Sloane and Wallin (2013) suggest, the school context should promote rehearsal spaces for students to learn to discuss relevant issues that affect their community in such a way that they can begin to understand and test their democratic responsibilities. Students must develop the agency and have the freedom of asking themselves what kind of world they want. “They must see themselves as capable and hopeful actors who have the courage to make a difference in a world of political apathy” (p. 456). The authors claim that there are not enough opportunities for the students to decide what they want to learn in school. Thus, their study shows that the work of Image Theatre and Forum Theatre can provide youngsters the opportunity to influence their learning in some way, which implies a process loaded with political content, as Forum Theatre and Image

Theatre are based on building community and peace, as well as critical attitude, resistance and agency.

I am sceptical that justice for youth can co-exist with the hidden or tacit “curriculum of conformity” that prevails in the institutions in which I work. A re-thinking of institutionalized relations and practices is warranted. (Conrad, 2006, p. 2)

Linds & Goulet (2010) sustain that as students reflect on their own and others experiences, they become more aware of the elements that bind them. They begin to analyse the structures of power and oppressive situations allowing them, at the same time, to discover and reflect about their own role and participation as oppressor subjects. In this way, when the analysis comes from the students, from the use of their own words and their particular way of interpreting things, the experience takes a higher relevance. The significant participation of youngsters in leadership, promotes active and autonomous individuals who generate a useful knowledge, at the same time promoting their own welfare.

Duffy (2010) points out that the act of making public what is private, has a relevant impact in the group of youngsters participating in the classroom, since the fact of naming oppression through action, voice and gesture, generate a delimited space between individuals and community. Once the threshold has been crossed, resistance diminishes, since it is a process involving the group of participants in a “work for their own revolution” (p. 213). Crossing this threshold supposes the transformation of the classroom into an aesthetical space where students can build their own meaning. “The classroom transforms, from the place where they sit and get schoolwork done, into a laboratory of expression and community” (p. 213).

Marín (2010) claims that TO, as a collaborative tool, can be a powerful means for young people to discover a collective voice and a critical conscience with the renewed hope and conviction about impact they can cause in their world. She claims that the forum allows them to face critical issues from their communities, examine their lives and circumstances, read the world around them, become aware of their rights as citizens of a global society in constant change and become active subjects of change. As sustained by Duffy (2010b), it is about a space where to be able to

generate trust in the students as individual who can shape the world. For that, people must trust themselves, others, and the methodology; the necessary pieces, as the author says, to pass from *Me* to *Us*,

The Forum Theatre, in some way, plays to break with a system of vertical interaction installed between students and teachers and that, somehow, has been constituted as a comfort zone by the routine of its repetition; interaction that represents a hierarchical system configured by norms, contents and pre-established results to which both teachers and students must respond. Allowing spaces of empowerment to students can generate a certain sense of uncertainty and lack of control by teachers and, on the other hand, students can show reluctance due to the lack of habit in the exercise of their own autonomy; the exercise of freedom can be frightening and the force of habit builds barriers. TO, and especially the Forum Theatre practice, seeks to break this type of mechanized interaction to promote a space where people relate to horizontal relationship structures, that is, one next to the other. It opens a structure of democratic action where students can take the reins of their lives and critically explore the reality that surrounds them to jointly build possible alternatives to exist and be in the world.

A citizen is made by acting socially, politically and responsibly. The act of transformation is transforming! (Boal, 2012, p. 264)

1.6.4.3. The Joker

Forum Theatre puts the emphasis on the play's production process, as well as on the interventions' facilitation; something that requires knowledge and abilities (Warren Linds & Linda Goulet, 2010). The *joker* or *curinga* (in Portuguese), represents the polyvalent role of director, master of ceremony, interviewer and exegete (Schutzman, 2006). In Forum Theatre, the joker establishes the rules of the event for the public, facilitates the intervention of the spectators and resumes the essence of each solution proposed in the interventions. The term is derived from the wild card in a deck of cards, so that just as the wild card is not linked to a specific suit or value, neither the TO joker has to be linked in a loyalty relation to the performer, spectator or any interpretation of events (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994).

After each Forum Theatre intervention, the master of ceremony or joker will have to do a summary of the meaning of each alternative proposed, as well as asking the public if something is missing or if someone does not agree: it is not about winning the discussion, but clarifying thoughts, opinions and proposals (Boal, 2011). Therefore, the joker is a person who encourages dialogue between the scene and the audience in a way that they become *spectators*. She should favour those conditions in which a debate around the question proposed in the play is established (Forcadas, 2012).

The joker is neither a lecturer nor the owner of the truth. "Their job is to make people who know a little more expose their knowledge, and those who hesitate to dare a little more, showing what they are capable of" (Boal, 2011, p. 74). As affirmed by De Guevara (2017), it is about a complex role requiring experience and knowledge, as well as contemplation of strong ethical principles. The author sustains that it is not about a specialist telling another person how they have to act, but about exercising a role of respect towards the audience which implies all its contributions to be heard and hence, to feel empowered.

Schutzman states that jokers, as pedagogues and as leaders, are figures that remind us that we are characters composed of ideals, fantasies and complex emotions in relation to ourselves and to the world around us. "Without jokers we run the risk of assuming that our identities are our own, and of the attendant trap of self-propriety" (p. 144). Hence, the joker stimulates the complex attitude of being subject as well as object on the scenery of our various everyday struggles (Schutzman, 2006).

From this premise of not being determined by what we consider "we are", the joker has to build those conditions by which people, in their ability as spectators, can bring into action proposals that imply new ways of being and behaving. The master of ceremony opens the door to the theatrical laboratory and invites the participants to experiment other possible sceneries; other possible relationships; other possible lives. The person as a subject, who observes herself and observes the other one, at the same time turns into an object of research within a continuous back-and-forth process.

On the other hand, regarding the workspace, the joker may be involved in contexts far from his own personal or cultural experience. In this regard, she do not need to be an expert in the topics, but she must take advantage of the experience that resides in the room (Diamond, 1994). Thus, the joker also finds herself in a learning situation and, as Schutzman (2006) suggests, as a performative role of the process, she must keep the public aware that they are also placed in a continuous meaning building in the here and now. In the same way, the author suggests that the figure of the joker, makes our comfort zone uncomfortable and, as a leader, questions the very concept of leadership, since it is deposited in the community that participates in the TO process.

The joker is an articulating figure that serves as a translator and interpreter that moves between the assumed responsibility to offer a safe space and the rejection of its own authority. Therefore, she adopts a reticent attitude when it comes to providing definitive answers to the posed questions.

Boal (2011) lists a series of rules that the joker should contemplate: avoid manipulating or inducing the spectator, so she must always call into doubt her own conclusions and enunciate them as questions; not deciding anything on her own, so she enunciates the rules of the game that can be modified by the audience if considered appropriate for the subject's analysis; she must resend the doubts to the public in question form ("is it valid or not valid?" or "is it true or wrong?"); being attentive to all magical solutions, but must not decree that it is magical, asking the public instead; giving importance to the physical attitude, since all images produced by the body are significant, in other words, they are significant with significance.

In this way, Forcadas (2012) resumes the joker's tasks in: asking the public; recognizing the reception of the different groups and their type of identification with the play: channelling the information and taking the dialogue from the audience to the stage; listening to the proposals; encouraging to change the situation, in other words, supporting the jump into action; carrying the analysis from micro to macro, determining collective strategies. In general, the author suggests that the joker, from the pedagogical attitude proposed by Freire, must never adopt an expert position or bearer of the truth, because this would entail thinking that the others do not know anything.

Vine (in Duffy 2010a) sustains that the joker's job is a delicate issue, since among her tasks, she has to shred what is proposed, reflect upon it, project and consider possible consequences; at the same time carrying out a positive feedback to the spectator and value the fact that she had bravely decided to perform a proposal in front of her equals. It is the joker's function to make it clear that the intention is not to criticize and that the process is a collective enterprise and not a competition, something that may be contrary to the competitive nature of the education system. Hence, Vine adds, the joker has to make feel that each proposal is honoured as a learning opportunity that allows to build the following proposal from the base of what has been experienced and observed; process that offers the opportunity to add new ideas and not fall into those traps that have been discovered.

There are no easy answers as to how you handle all this. I try very hard to make it clear that I am separating the deed from the doer, the thought from the thinker, but it is a fine distinction, and success is often a matter of nuance, sensitivity, humour, and the ability to establish rapport and to align yourself with the spectator; to simultaneously share the criticisms and highlight the achievements. (Duffy, 2010b, p. 197)

Vine (in Duffy, 2010a) sustains that the joker must work responsibly and analytically, not for telling people what to do, but for stimulating the visibility of the options and their possible consequences. The author sustains that it is not about trying to tell the public what they should do, but that it would be irresponsible if those conditions were not created in which people could think in depth about their needs, actions and possible consequences, in a way that could help them understand that their choices are not all equally viable or effective

We don't write an agenda saying this is the best choice and this is the worst, but we do need to try constantly to challenge the thinking of our audiences—our spectators—to 'dynamize' them intellectually as well as physically and emotionally. (p. 199).

Regarding the facilitation of a Forum Theatre session, Calsamiglia and Cubells (2015) suggest the following semi-structured script: 1) Warming-up of the public, with games to break the ice and the fourth wall; 2) Exposition of how the forum

works; 3) Questions about the plausibility of the story and which topics have appeared; 4) Selection of a scene which has been relevant for the spectators, where they may identify an unequal, discriminatory, oppressive or unfair situation; 5) Repetition of the scene and when a person of the public identifies something that seems unfair, they can clap their hands and automatically freeze the scene; 6) Exploration of the situation. What has been the motivation to stop the scene? Is there something that seems unfair in this situation?; 7) Deep analysis, imagining a piece of comic, in which the spectators respond to questions such as: How does each one of the characters feel?, What do they think?, What is their will?, What is their strategy to achieve it?, What resistance/s they face?; 8) The joker proposes that, in case of observing a situation of discrimination, inequality or oppression, what strategies do we come up with to modify them? In this way, the public begins to propose alternatives, to which the joker reacts to, inviting to put them on scene. Calsamiglia and Cubells suggest that more than digging deeper into the success or failure of what is proposed; the goal is the participation of the public with the aim of analysing what has happened.

Boal (2011) insists on the attitude of doubt that must show the profile of the joker. Thus, to avoid manipulation, you should avoid using the word "error". "If we inform the spectator that the leading character of our model has made a mistake, this means we have already predetermined that their action is mistaken" (p. 400). Boal suggests that who should say it, if it was the case, is the spectator herself and not the joker. "Hence, to use the words correctly, we must say that, in the model, we have doubts about the behaviour of the oppressed main character" (p. 400).

Spry (1994) warns that the joker must be aware, not only of the topics being explored, but also of the dynamic generated between the joker and the people for which the work is being done. "We should not kid ourselves about who we are, nor the power we potentially have as animators" (p. 177). Therefore, Schutzman (1994) suggests that people should be capable of replacing the jokers in public forums, with which Crowder (in Schutzman, 1994) agrees since, as asserted, the structure of power would be broken and the joker would cease being the authority figure sustaining everything.

If we could find a pattern within TO that allows the same rehearsal for reality without sticking the power in the hands of one, or two, or even three people running the workshop ...then we've got a real tool for change. (p. 224)

Thus, the joker figure, as facilitator and animator, must be aware that her practice implies an authority that entails a certain status of power. In this manner, the power should serve to structure a space that enables the conditions in which students can rehearse the role of democratic citizens who build knowledge from their own experience. Hence, the joker is not the one that deposits answers, but the one that returns questions from a base rooted in ethics and solidarity. The joker or facilitator must encourage the emergence of alternatives constituted by such principles. Delicate matter, since there is the risk of the stimulation possibly turning into manipulations. It could be evident that, as people with our own ideology and own principles, we may fall into the temptation of wanting to "inculcate" our responses. Consequently, the joker's facilitation process requires large doses of self-reflection and self-analysis; examining the practice is essential even to face the realm of the paradox that does not provide an answer, but asks more questions. Therefore, it is necessary to accept a certain state of uncertainty as a comfort zone.

(...) the Joker I want to encourage in myself is: the devil's advocate who seeks to leave no question unasked; the wild card for whom no topic is off limits or impervious to critique; the irreverent trickster who plays with "the truth"; the ironic court jester who sees beyond propriety; the grotesque who reflects and critiques the gritty underside of society; the clown who encourages play and enjoyment; the skilled acrobat who plays the balance between safety and risk; the magician who helps create something greater than the sum of its parts; the juggler who carefully considers all options; and the fool with idealistic hopes to the future. (Conrad, 2004, p. 17)

It is the joker's job to build a democratic space and sustain its structure, even from the possibility that it can be dismantled; the uncertainty and the paradox opens the space for change even for what the joker herself had not imagined. Therefore, from her role returns sentences in the form of questions to which only participants can respond from an action that generates more issues in fluid movement. A research process with shared leadership, where the joker is safeguard of a structured space

rooted in the world of care and where students can allow themselves to discover and imagine possible scenarios of positive coexistence through a continuous negotiation between their own and collective wellbeing.

1.6.4.4. About the term *oppressor/oppressed*

As explained by Boal (2011), TO, in its original principles clearly distinguished the antagonist or *oppressor*, as it was developed in countries dominated by dictatorial regimes and it did not make sense to analyse the oppressors to discover if they had any quality. “A dictator is a dictator, despite praying kneeling on corn grains before going to bed” (p. 17). Therefore, a Forum Theatre session is developed very clearly and simply: an Oppressed Main Character, who knows what she wants, against an Oppressor Antagonist, who restricts her desires. However, later, in European exile, Boal discovered that oppression did not appear to be clearly defined, since both parts on the scene could feel oppressed: a couple, mother and daughter, teacher and student, etc.

(...) confrontations that were not antagonist, in the sense that a conciliation was possible and desirable. In these particular cases substitutions could be made in both parts, since both of them assured to be the oppressed. (p. 18)

In this regard, Duffy (2010a) draws to the attention the stratification of oppressions in schools, in which there is seldom an antagonist. Within the school, there may be some people representing an oppressive force, as well as the institution itself; on the other hand, in answer to this and other factors, the students can become, as well, in oppressor of their peers. “Working in a school is not working with a homogeneous group of people who share the same oppression, like factory employees or prisoners. It is much more nuanced” (p. Duffy, 2010b, p. 189).

Vine (in Duffy 2010a) argues that TO is appropriate to explore those situations where individuals are being manipulated and / or silenced in some way, doing things they do not want to do and where there is a clear power dynamic at play. These situations may represent the interaction of young people with adults who are not necessarily oppressive in the sense of subjects seeking some social or economic benefit by exploiting the other person, but who, nevertheless, are using their adult status to obtain what they want. In this manner, Vine says that the exploration of

these situations can lead us to detect that the biggest problem may lie in the lack of communication and mutual understanding, for example, between father and child or teacher and student. Therefore, we find relationships in which the polarity between oppressor/oppressed does not appear clearly, since mothers/fathers can be equally subject to oppression coming from their world as: difficult adult relationships, economic and social inequalities etc.

Vine stresses that adults can find themselves in situations where they do not know how to respond to the conflictive needs of a young who, at the same time, feels an unintentional oppression or not recognized as such. In this case, there is a lack of communication and listening on both sides, which can produce a feeling of mutual disconnection. These are situations in which TO strategies can be used, although from the modification of the polarized conception of oppressor-oppressed as originally conceived.

Diamond (2004), from his theatre practice denominated as Theatre for living which is rooted in TO, rejects the adoption of the oppressor/oppressed binary opposition: “Brazil in the sixties, which has its centre the relationship between ‘oppressor’ and ‘oppressed’, created polarization in community that did not seem relevant to the communities I was being asked to work with” (p.10). Nevertheless, as suggested by Forcadas (2012), despite this division not always being so obvious (who is oppressor and who is oppressed), it is necessary to give oppression a social and political framework and contextualize the situation, or else the process can fall into simplifications. All types of relationships that exist between both subjects and groups must be studied and analysed to define which ones are oppression or which are not. The oppressor person is not oppressor herself while there is an exterior structure validating it and even making it necessary. Forcadas suggests that the oppressive person exists insofar as she exercises an oppression that means a type of relationship. Creating and thinking alternative relationships exempt from the power granted to the oppressor, can be a first step to initiate the process.

On the other hand, regarding the convenience of using the word oppression in educational contexts, Cleverley (in Schutzman, 1994), exposes his doubts, not because of the political connotation it can carry, but because it can result in a very

tough word. The author affirms that when the word *oppression* is heard, it can make us think of something dark, difficult, or disturbing (in Schutzman, 1994).

In this line, Spry (1994) comments that the search for another vocabulary led her to work around power. Instead of using the word oppression in her TO workshops, she began to use the expression "power-over". She explains that she has discovered that people are more willing to analyse power structures in which they live and the role they play in them, and thus, understanding these structures is a first step towards change.

Now, when using image theatre, I ask workshop participants to identify who has power-over them rather than who oppresses them, and it makes it easier for them to discover, both within and without, who and what is keeping them from taking control of their lives. (p. 174)

In this regard, Forcadas (2012) points out that the word oppression can be perceived as something strong, hence, suggesting that the joker, in a Forum Theatre session, instead of asking the audience "who is the oppressed person", could ask "who is having a worse time" since it turns out to be a less direct question. In this way, it can be normal for the audience to mention several characters. If this happens, it is advised to make the following questions: "why?", "can she or want she to change things?", "what is done to change?" This usually helps focus on where the possibility of struggle for change can reside (Forcadas, 2012). Augusto Boal himself explains in an interview that, when working with youngsters, sometimes the word oppression was not even used (Duffy, 2010c).

Many times, they don't know what oppression is. It's useless to tell them "Define oppression," or to say that oppression when dialogues become monologues. If you talk too much, maybe they won't understand what you're saying. I remember one day in France when I was using the word oppression with children. I asked, "What are your oppressions?" And one child said, "I don't have any oppressions." So I said, "So your life is OK and you don't have any problems?" And the child said, "No, oppressions I don't have, but I have a lot of [French expression that means something like "shit on me"]. Yes, that is what I have." So I said, "OK, let's talk about it. Who shits on you? Let's talk about that". (p. 257)

Boal says we have to use words that they may not know, but that they may learn. It is not a matter of limiting oneself only to the words they know, since sometimes their vocabulary is very limited, but trying to find the words they comprehend and then introducing new words that they can come to understand and use (Duffy, 2010c).

Vine (in Duffy, 2010a) also expresses some concern regarding the terminology as a matter that goes with the practice of the joker or facilitator. "What words are you going to use? Is a continual reference to oppression necessarily the most useful way of abstracting whatever the content is before us?" (p. 197). The author alludes to the need to think about the terminology used, in such a way that the process can be accessible.

Marín (2010) also highlights the importance of linguistic choices made when working with youngsters. This is why, instead Theatre of the Oppressed, she calls her practice Theatre for Social Change, since when she presented the work as TO, young people often imagined that the world of oppression was much beyond their door. Therefore, Marín needed to clarify to them that these so distant subjects were not those to which they themselves were exposed and that the objective of the work consisted in working a topic of interest of their community in particular. Therefore, when she began to use the term social change it seemed this evoked better a local context where they could develop a critical reflection and influence the results of the problems closest to the home.

However, Duffy (2010b) asserts that: "Sceptics might think that concepts such as oppression and liberation are too heady or too political for young people (p. 214). The author assures that if words are contextualized with young people -frame them in their experience-, they can turn out to be capable "to deconstruct concepts such as praxis, liberation, and oppression with the aplomb of an expert (p. 214).

Regarding *oppressed* word`s meaning, Forcadas (2012) defines it as an active being who struggles to change her circumstances and the structures validating oppression. He clarifies that we should not confuse it with a *victim* who is a person whose situation is totally helpless before the oppressor, in a clear decompensation relationship making it impossible, by her own initiative, to transform the situation. Therefore, concludes Forcadas, it would be an unworkable profile to work in TO

since the oppressions are of such magnitude that the margin of action is limited and, on the contrary, the TO works with the notion that the crisis reflects a moment of opportunity, dangerous, but timely. As Salverson states: "I do not think we are doing 'theater of the victim'" (in Schutzman, 1994, p. 217).

It is clear that, in the current social context and educational context in particular, the polarization between the oppressor and the oppressed can be impractical since the structures of power change in terms of human relations. Hence, the oppressor people, as well as the oppressed, can carry both conditions within themselves. What is relevant is to analyse the structures of oppression operating both on a personal and relational level and on the most macro level of social realities. In some way or another, the objective is to analyse those threads of power that perpetuate states of oppression both external and internal, to open processes of change that affect the personal and social level. What is important is to work in the pursuit of personal and collective benefit based on human rights. No matter how we call it or the language we handle, what is important is to understand and connect with the intervention contexts, with the aim to analyse threads of alienating power and open processes of transformation towards more just and egalitarian worlds.

1.6.5. Experiences of Theatre of the Oppressed as an educational intervention

In this section, we look at some experiences of TO as a socio-educational tool in adolescent contexts. We are aware there are many others that we have left, but the brief description that follows could be a good example.

Canada

Sloane and Wallin (2013) conducted a research based on the creation of a theatre community that aimed to broaden and deepen the democratic commitment among the diversity of citizens in a public secondary school community in Manitoba, Canada. All the participants of the study were ex-refugees who had lived in Canada for at least two years. The researchers analysed to what extent Image Theatre and Forum Theatre could help people to name and invent different possibilities for tackling complex challenges within the school community at both an individual and political level. The research process was developed in three phases: identification

of the community's problem and recruitment of the participants (Phase 1), a series of workshops (Phase 2), and the Forum Theatre event (Phase 3). The results of the research suggest that Image Theatre and Forum Theatre can strengthen the connections between the objectives of compulsory schooling and the creation of more pacific, joyful and democratic communities. The lived experiences of the participants became the "curriculum" of the workshops and the play was the challenge of bringing what was learned into the public space with the aim of involving the audience intellectually, ethically and emotionally. The work of Forum Theatre and Image Theatre constituted a continuous questioning, deconstruction, analysis, debate, action and doubt cycle, which are the principles of a theoretic critique. The study findings reveal that the project generated spaces where the diversity of voices could be heard by the following factors: having the opportunity of naming the struggles within the community; decreasing the oppression of the English language through Image Theatre exercises; offering multiple interpretations of the same images or scenes; scripting and sharing their struggles; and promoting intervention in the audience of the play.

Another experience is found in the project *Acting Outside the Box* by Linds and Goulet (2010) which consisted in an intense three-day retreat gathering students, teachers and facilitators; addressed to young people between 12-18 years of age, with the goal of integrating TO with an antiracism program in school. The authors comment that they usually heard the students say they thought intimidation and discrimination were simply how things were, but listening to the stories of others allowed them to understand that these acts were not appropriate and they could do something about it. The authors found that the TO focus turned out to be adequate for the discussion around racism, since it is interactive and works around power, naming it first and managing it later. The results reflected that: most of the students talked about personal transformation as a result of their participation in the program; the students felt satisfaction regarding the use of theatre as an analytical and racism exploration tool; and it was revealed an increase of empathy in the intervention. In the same way, the teachers believed in the efficacy of the program and the potential it could achieve with more support. However, most were not comfortable using theatre as an educational component of the anti-racism program and wanted a wider

variety of methods. Many teachers did not feel prepared to use it with their school groups, since they felt that they lacked the training and the necessary skills to use Forum Theatre on their own, since it is not something scripted but a process that requires a pedagogy of exploration and uncertainty

On the other hand, David Diamond has been developing the Theatre of Living (2017) - formerly Headlines Theatre - founded in 1981 and which its practice is developed from the basics of TO. He has developed Forum Theatre events around the world on topics such as violence and suicide prevention, workshops against racism, empowerment of young people, lack of housing and mental health, alterity, bullying and community development.

In 2003 he produced *Don't say a Word* (Diamond, 2004), a Forum Theatre play analysing violence in schools. The participants in the workshop and the cast were young people, in these case secondary school students. The performance took place in the main stairs of a local secondary school institute. Diamond sustains that carrying it out in this place gave it a viscerality that a theatre space would not have had. In the same way, he incorporated the use of new technologies; they could connect with schools in Regina, so the students were able to watch the interventions of the youngsters online.

Australia

In Australia, at the upper secondary level, the Theatre of the Oppressed is widely studied in the World Theatre subject and is often used as a representation style in student projects (Burton and O'Toole, 2005) "In the drama classroom, Forum Theatre is taught both as an important theatrical form and as an ideal dramatic vehicle for exploring issues" (p. 50).

Burton and O'Toole (2005) developed a Project based in what they call *Enhanced Forum Theatre*, developed as part of a research project about conflict management and intimidation in NSW and Queensland schools, for nine years distributed in three phases. During this time, the Forum Theatre technique was continuously modified and perfected. For example, to mention some modifications that they describe in their study, it should be noted that they integrated other techniques in the structure of the Forum Theatre: the follow-up of thought (any member of the audience can

stop the action and ask anyone of the characters who put their thoughts aloud) or the hot seat (at the end of the scene, a chair was placed in the centre of the stage, and the audience could ask questions to one or more characters in the play).

Likewise, along with Forum Theatre, they introduced peer-learning strategies. Once a class acquired knowledge around conflict through the drama techniques provided by their teacher, they assumed the role of teachers and transmitted the learning to their schoolmates two years younger. These students, at the same time, carried out the same process with the younger classes, so that the program extended from secondary school, all the way to the most basic level of primary school.

For the data collection, they administered pre and post questionnaires to students and teachers. In total, they collected and analysed more than three hundred questionnaires. In each cycle, they carried out focal groups and interviews with individual selected students. In addition, several students, especially from secondary schools, wrote reflective journals. For two years, school records informed by the teachers and administration of the school indicated a significant decrease in bullying (Burton & O'Toole, 2009).

Burton and O'Toole (2005) highlight as a clear result of the research that almost all students recognized the need to intervene in a conflict before it manifested and felt they were more able to empathize with the intimidated and the "bully", after having had the opportunity to experience and intervene in the role of both parties. In the same way, many of the conflict and intimidation stories provided for creating the Forum Theatre plays (with the modifications pointed out in such studies) came from the students' own experiences who felt that this had benefited them, to see the experience in perspective or else to feel safer at the moment of managing similar topics in the future. Most of the students surveyed also identified the spectator as an agent capable of taking part and intervening to change an intimidation situation (Burton & O'Toole, 2009).

United States

In the United States, we could mention the work carried out by Duffy (2010b) through TO techniques and Freirean principles within the study program of an alternative secondary school in Bronx, New York. The aim consisted in dissecting problems of

power and oppression that existed in this neighbourhood. He collaborated with a secondary English teacher and a group of young people between 16-20 years old. The teacher invited them to use the theatre as a means to personalize the curriculum and give the students a voice in the development and execution of their study program. He co-created an interactive theatre company with around twenty secondary school students. His aim was to generate interactive theatrical experiences, where Image Theatre, Forum Theatre and Rainbow of Desire were used to create theatre pieces that challenged the assumptions of the students and their teachers, mothers / fathers and administrative agents. The company travelled to various schools with plays created with and for students (Duffy & Vettraiño, 2010).

TELA from Blair (2010) is another experience addressed to youngsters between 14-18 years of age, in Los Angeles and Santa Monica, where the work was about the topic of relationships and violence in couples. It is about a 12-week project where the young ones build eight Forum Theatre scenes, which they made for an audience of several hundred peers from which favourable reviews were collected.

Along with these experiences, we must underline the work of Chris Vine, artistic and educational director of the Creative Arts Team (CAT), one of the main organizations of Theatre in Education (TIE) in America. He has contributed internationally in theatre processes with young people. Vine has had the opportunity to develop TO workshops with young people from all around the world (Duffy, 2010a).

Europe and Spain

Amongst other experiences, and within the DICE (2010) Project, the one developed by the Leesmij community from the Netherlands is collected, developing Forum Theatre sessions regarding the topic of pressure among equals. The plays were collaboratively created between a team of four actors and one director; none of them professional, but formed in TO. The sessions were addressed to the students between 12-14 years of age, and the Forum Theatre plays were performed for four classes in four different centres.

In each session of 60 minutes long, it was performed a Forum Theatre play of approximately 10 minutes, and after that a debate and exploration was opened so that students could put into action practical alternatives. The subsequent reflections

that are pointed out in the DICE (2010) document verify the good cooperation of the students and their predisposition to participate in performing alternatives. The results point out that although this participation was not easy for the students, they were able to reach useful solutions. The teachers, themselves, observed the experience have had a noticeable impact in the youngsters.

In Spain, one could highlight the project led by Mouton (2010) *Convive con Teatro* awarded by the Ministry of Education as a good practice for the improvement of coexistence. It was carried out in 2009 at the Santa Cristina School in Granada, in one of the neighbourhoods of the Northern District of Granada, classified as an area in need of social transformation that presents a medium-low socioeconomic level, a great diversity of ethnicities and cultures, and a high level of absenteeism, dropout and school failure. Mouton implemented the program in the secondary level, both during school hours and after school and the aim of the project was to generate spaces for dialogue and participation in order to jointly build coexistence and promote its improvement.

The program was developed through the techniques of the Theatre of the Oppressed and it culminated in the creation of a piece of Forum Theatre starring adolescent students. The Forum Theatre building process was a workshop carried out on the extracurricular space. On the other hand, within the school schedule, the tutoring class supposed a space for reflection, dialogue and deepening on topics addressed in the piece of Forum Theatre that was being created, and where techniques such as Image Theatre or Forum Theatre itself were used to deal with conflicts. The tutoring space played a fundamental role in achieving the whole students participated in the process, since some of them did not participate directly in the extra-school workshops focused in the playbuilding.

The constant feedback between tutoring and workshops is the basis of the project. The theatre workshop acts as the central 'cell' of the system; it collects information (through forums) in the neighbourhood and in school to pour them onto the play and in the following tutoring and thus transmitting them to the rest of the schoolmates. (p.16)

Likewise, Mouton (2010) explains that she developed a training program for the teachers where they could practice different games and techniques of the TO. The two Forum Theatre plays created were performed more than 25 times in other school centres, civic centres and theatres of the city (before teachers, students, fathers, mothers and neighbours). The results highlighted an improvement of coexistence in general, an implication and participation of the students (including the ones who “never” participated), a development of attitudes and social and personal abilities for the democratic dialogue and coexistence (expression, listening, cooperation, etc.), and an encouragement of critical analysis of the reality, creativity and rehearsal of transformative alternatives.

In addition, Mouton and collaborators of La Hoja Blanca association (2017) focused on TO methodology, propose socio-educational interventions to work with students topics such as: coexistence and conflict management; self-esteem and personal development; gender equality and related matters (romantic love, co-responsibility, gender roles, etc.); cultural diversity, prejudice and racism.

On another hand, the Social Studies Research Group of Gender, Power and Subjectivity (GIPIS) of the University Autonomous of Barcelona, has participated in parallel along with the NUS Teatre i Acció Social entity in projects for gender violence prevention. One of the projects is a Forum Theatre play titled *És de conya?* created in 2009-2010 and addressed to students from secondary and higher education in Catalunya. This play addresses gender abuse and unequal power relationships in heterosexual couples in the patriarchy framework. The NUS team is formed by professional actors-influenced by Jacques Le Coq (Geography of Movement), Jerzy Grotowski (Poor Theatre), Augusto Boal (Theatre of the Oppressed), the Theatre of Gesture and the Improvisation Techniques- and by professionals from the socio-educational field (Calsamiglia & Cubells, 2015). The main objective revolved around the prevention of gender violence through the TO, so that processes of collective creation, writing at the dramaturgical level, and technical advice on the subject were activated in order to create a work of Theatre Forum in which young people could identify themselves and explore possible answers to problematic situations (Calsamiglia, 2015).

Nus Teatre i Acció Social (2017), keeps developing projects such as *La peluca*, Forum Theatre about gender identities, as well as an innovative project called #? 1000LIKES, Forum Theatre about cyber-harassment where an app that connects public and actors live is used. This show allows the action to depend on the virtual participation of the public, contributing to the outcome (fatal or not) of the work.

Also in Barcelona, the Forn de teatre Pa'tothom (2017) is an entity developing numerous projects with different communities through theatrical methodologies rooted specially in TO, with the aim of promoting the defence of Human Rights and the eradication of practices generating social exclusion, searching for alternative social models, and the improvement of realities of different communities. It has also developed its own school with its own pedagogical policies. They develop an interactive theatre workshop with groups of young people who create their works putting on the stage their own doubts, and concerns focused on issues such as interpersonal relationships, youth gangs, system mechanization and / or bullying

In Sevilla, coordinated by Patricia Trujillo, the independent company Salamandra Cía. Teatro Social (2017) uses TO as an educational tool of social and personal transformation with the aim of working on topics such as equality of rights and opportunities between men and women, or violence and inequality in any of its forms. Amongst their socio-educational intervention proposals, we find *Proyecto Amor*, a proposal exploring the myth of romantic love and gender as the foundation of violent attitudes, interpreted by the adult actors company pertaining to La Salamandra group.

On the other hand, it is worth mentioning the collective La Rueda Teatro Social (2017), located in Madrid. Amongst their socio-educational intervention proposals, we find workshops for conflict resolution in the classroom, through dramatization of situations, analysis and searching of alternatives. It should be noted that their recent project *Del patio a la plaza*, which was developed in the secondary school in South Madrid centre (Vallecas) and where the work was carried out with dozens of students to address the topic of coexistence in neighbourhood and school. After several months of work the students lead several coexistence daily activities, to which the teachers, family members and associations from the neighbourhood attended and where Forum Theatre plays, Encounter Theatre monologues and

video-creations were shown. In the same way, La Rueda has a Forum Theatre spectacle repertoire, interpreted by professional actors and to be represented in different institutes, composed of: *Podrías ser tú* (interculturality and racism), *Y tú qué quieres* (drug consumption and school failure), *Y... ¿Ahora qué hacemos?* (Adolescence, relationships and drug consumption), *No es para tanto* (Bullying and school violence), or *Vivir mi vida* (Financial education and consumerism).

On another hand, the *Cross Border Project* (2017), which was born in New York from the hands of Lucía Miranda and currently is established in Spain, is constituted by a group of artists who work in the field of theatre, education and social transformation. It is about a cultural and social innovation initiative, composed by a theatre company, an applied Theatre school and a kitchen (the space where to research and develop projects with other groups and disciplines). Among the projects developed for youngsters, we find the following: *Ejercitar las Miradas*, a project to evaluate the impact of the Forum Theatre practice in intercultural citizenship coexistence and conflict resolution. This project wanted to research around the concerns of adolescents in Rivas-Vaciamadrid and evaluate the impact of Forum Theatre in the transformation of attitudes towards diversity. For four months, the work was carried out in public secondary schools in Rivas-Vaciamadrid and it was imparted Forum Theatre workshops where adolescents and teachers wrote and directed their own dramaturgies to represent them in the educational centres.

On another hand, regarding the Basque Country, *Mugimundu* (2017) is a collective project complementing TO with other artistic disciplines such as communication and group facilitation tools, with the aim of applying them in the educational context. The collective has been developing educational intervention proposals in different school centres of the Basque Country with goals such as: promote TO as a practice of diagnosis and collective action to identify specific problems and concerns that affect students and make them known in the educational framework; proposing new educational strategies in order to promote the participation of the students and stimulate critical thinking, creativity, trust, confidence, self-esteem and active participation; promote the involvement of people, stimulate commitment and responsibility with the world around us and with the values and attitudes of education

for peace; or provide educators with new tools and methodologies applicable to their daily work.

On another hand, *Baketik* (2017), an institution dedicated to promoting peace and coexistence processes in the Basque Country, has a Forum Theatre program amongst their proposals, which has been developed since 2007, and where more than 23.000 students between 8-16 years old have participated. Forum Theatre plays, performed by a professional actor's team, address topics such as the following: prevention of violence, respect in affective relationships, equality against differences and solidarity. The sessions are directed to groups of between 20-50 students and take place in one morning. Likewise, it offers follow-up workshops for groups that have participated in the Forum Theatre sessions and see that it is necessary to continue deepening in the topics discussed.

Finally, regarding the use of TO techniques as a methodology that could be integrated into the subjects of the curriculum, Motos (2010) points out recent experiences using Image Theatre into the classrooms for the activation and dramatization of texts that present a conflictive situation or an anti-model scene. This permits dealing with issues related to citizenship and values education.

To end, these experiences support the belief sustaining the present thesis in respect to the didactical potential of Theatre as a pedagogical tool to encourage elements that have to do with improving coexistence in the group of adolescents. For this matter, TO, from its basis in critical pedagogy and as an interdisciplinary method, favours democratic and aesthetical spaces where adolescents have the opportunity of exercising themselves as creative agents of their own reality. The TO system offers alternative and innovative spaces where adolescents can acquire a leading role in the construction of a coexistence rooted in ethics, solidarity, mutual respect, and the appreciation of difference. Theatre in general, and TO particularly, opens an aesthetical space as a sensitive knowledge vehicle making possible rehearsing worlds that bring us closer to possible horizons.

This theoretical framework has supposed a journey travelling from aspects that are more general to ones that are more concrete. For this effect, the literature review goes through: justification of theatre as a human need; the description of Applied

Theatre as an umbrella term that includes theatre as a practice placed in no conventional contexts with the main goal of seeking personal and social well-being through transformation processes; implications of theatre as an educational tool; description of the adolescent context; conceptualization and characteristics of the term coexistence; implications of theatre for promoting coexistence: and finally the description of the Theatre of the Oppressed as an efficient methodology to be applied in youth contexts.

It is clear the existence of multiplicity of forms and possibilities of the theatre as a pedagogical and transformation tool; a mirror that shows the theatricality of our daily life, since we can observe ourselves in it as actors. It is from this observation that we can choose to change our reality through action. Theatre creates a space *between zones* making visible the invisible, travelling through our own both internal and external scenes. Theatre is the place to give us the permission to play and dream with the horizon of a better world.

I love dreaming, even though I know for sure that my dream is impossible. Even so, I dream: someday I will direct Hamlet with actors from the Royal Shakespeare Company, from the prisons of Carandiru and the lower slums of Río. Someday... It will never happen, I know, but... being able to dream is already a dream come true. (Boal, 2011, p. 18-19)

Next, we enter the description of the Project that includes all the variables studied in the theoretical framework. This is the fieldwork that gives sense to this research and takes shape as an Intervention Program called “Gure Begiradak” (in Basque language) or “Our Gazes” (in English). This program has been developed in four secondary schools in Gipuzkoa (Basque Country, Spain). As an applied theatre project, its methodology relies on a diversity of theatre techniques, and particularly these related to the Theatre of the Oppressed.

PARTE 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERVENTION PROGRAM

Capítulo 2.1. Programa Piloto

2.1.1. Participantes

2.1.2. Procedimiento

2.1.3. Elementos detectados en el proceso de pilotaje

2.1.4. El diseño del programa de intervención

2.1.5. El centro como contexto

2.1.6. El papel de la facilitadora

2.1.7. La participación del grupo de adolescentes

2.1.7. Dificultades

2.1.8. Conclusiones del pilotaje y ajustes a realizar sobre la Propuesta de Intervención

2.1.1 Participantes

El programa piloto se ha realizado concretamente en el centro denominado como C4. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria, de titularidad pública y dependiente del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. La intervención se desarrolló en un grupo de 2º de la ESO constituido por 11 chicos y 9 chicas, en torno a edades de entre 13-15 años.

2.1.2. Procedimiento

El programa piloto fue implemetado en el espacio de Tutoría. El período abarcado fue desde enero hasta principios de mayo de 2015, en el que se desarrollaron 13 sesiones de 50 minutos una vez a la semana.

El procedimiento se llevó a cabo a través de la implementación del Programa de Intervención diseñado por la investigadora, que consistía en una secuencia didáctica donde se utilizaba el Teatro como herramienta pedagógica para el fomento de la convivencia positiva dentro del grupo.

El eje principal del Programa consistía en la utilización de las técnicas del sistema teatral como herramienta pedagógica con la pretensión de poder descubrir nuevos territorios comunicacionales que favorecieran las relaciones tanto intrapersonales como interpersonales del grupo de jóvenes.

De esta forma, se abordaron aquellos temas de interés conectados a la Convivencia del grupo, para luego ir construyendo situaciones, conflictos, escenas, que posibilitaran la reflexión y el diálogo posterior.

Entre diferentes técnicas teatrales como juegos, improvisaciones, creación de escenas, etc., se puso especial atención a la utilización del Teatro Foro, que permite explorar diferentes alternativas de acción en una situación de conflicto (Boal, 2002), y el Teatro Imagen que permite recoger de forma inmediata el sentir de las personas respecto a un tema específico (Motos, 2010). Estas dos últimas pertenecen al arsenal del Teatro del Oprimido (Boal, 2011).

Desde los materiales generados por el grupo, se escribió un pequeño guion teatral, y a pesar de no ser objetivo principal del programa, se realizó una pequeña representación ante el grupo de compañeras y compañeros. El objetivo de realizar una esta presentación buscaba orientar el trabajo del proceso a un proyecto común, visibilizar los temas susceptibles de interés del grupo de adolescentes y, sobre todo, crear un espacio de reflexión conjunto en torno a las situaciones representadas, con el objetivo de indagar y pensar conjuntamente en torno de otras alternativas de acción.

A lo largo del proceso se recogieron, a través de observaciones de la investigadora y de entrevistas al grupo de participantes, informaciones que una vez analizadas permitieron obtener aquellos aprendizajes de la experiencia que pudieran favorecer la optimización de la propuesta definitiva a implementar en el contexto de esta investigación.

2.1.3. Elementos detectados en el proceso de pilotaje

Una vez desarrolladas las 13 sesiones, realizadas las evaluaciones pertinentes con el grupo de participantes y tomando en consideración las reflexiones de la investigadora, se presentan aquellos elementos que se consideraron más significativos del proceso: el teatro como herramienta pedagógica, el diseño del Programa, el centro como contexto de intervención, el papel desarrollado por la facilitadora, la participación del grupo de adolescentes y las dificultades encontradas en el desarrollo de la propuesta.

2.1.3.1. El teatro como herramienta pedagógica

Lo novedoso de la metodología

Al grupo de jóvenes le llevó unas cinco sesiones adaptarse a la nueva metodología que ofrece el teatro. Requería la dedicación de un tiempo para las explicaciones oportunas o realizar ajustes que hicieran más comprensibles las dinámicas, con el objetivo de que cobraran sentido para el alumnado partícipe.

Teatro Imagen

Esta técnica requería sostener posturas corporales de forma estática, algo que al alumnado en general le costaba. De todas formas, a medida que se avanzaba en el proceso el grupo se iba adaptando al código.

Trabajo en grupo

Se realizaron actividades en pequeños grupos como creación de cuadros de Teatro Imagen, improvisaciones, o construcción de escenas. Esto requería procesos de colaboración y toma de decisiones a nivel grupal.

Representación final

Se explicitó que el objetivo final no era el de la representación y que se iba a decidir de forma conjunta si se realizaba una presentación no. Finalmente se decidió llevarla a cabo. La pieza teatral fue construida en las últimas tres sesiones y reforzó la necesidad de trabajar en equipo. La presión de tener que mostrarlo permitió el fomento de actitudes más comprometidas y responsables hacia el grupo. Asimismo, generó procesos de autorregulación grupal, es decir, que las personas del grupo comenzaran a llamar la atención a aquellas otras que pudieran obstaculizar la marcha del trabajo. En el día de la representación, se elevaron los niveles de concentración, motivación, compromiso, y cohesión grupal.

Compartir personaje

El hecho de que un mismo personaje se interpretara por personas diversas, permitió que la repartición del protagonismo no se centrara en unas pocas, sino de forma grupal. De esta forma, con el objetivo de que el público entendiera el código, se utilizaron objetos simbólicos que caracterizaban al personaje.

Los diferentes roles del teatro

Para que el grupo de jóvenes no se centrara en la presión de tener que salir a escena, desde el principio se clarificó que el teatro es un trabajo de equipo que no solo contempla el rol del actor. Por lo tanto, a pesar de que algunas personas no salieron a escena en la representación final, en el proceso estuvieron contribuyendo de alguna otra forma en las siguientes tareas: mover mobiliario, luces, vestuario, guion o incluso de público (estas personas eran las que no querían participar de ninguna de las maneras).

2.1.3.2. El diseño del Programa de Intervención

Estructura del programa y de las sesiones

El programa se estructuró en 9 sesiones de 50' minutos cada una. Cada sesión se sistematizó con la siguiente estructura: calentamiento (juegos), desarrollo (dinámicas de expresión, dramatización, Teatro Imagen, Teatro Foro, improvisaciones), cierre (dinámicas de reflexión y evaluación). Debido al tiempo reducido de las sesiones, en muchas de ellas no se llegaba a poder realizar la parte del cierre.

Prórroga de las sesiones

Se incluyeron otras 4 sesiones al proceso. Esto permitió poder continuar con el proceso creativo desarrollando una pequeña obra de 10 escenas y partiendo de situaciones planteadas por el grupo. Este último ajuste favoreció que las personas se enfocaran hacia un proyecto común, lo que contribuyó a que encontraran más sentido al proceso.

Valoración de las actividades propuestas

Respecto a las actividades, el alumnado comentó que la actividad del Teatro Imagen le había parecido la más aburrida por su estatismo. Expresó que le gustaba más la parte de creación de escenas. Por otro lado, el alumnado valoró que la facilitadora no hubiera llevado un texto dramático prefijado desde el principio y que se hubiera escrito la obra a partir de los materiales elaborados por ellas y ellos.

2.1.3.3. El Centro como contexto

Espacio curricular

Las sesiones ocuparon el espacio dedicado a tutoría con la pretensión de ser coherentes con las actividades señaladas en el marco del Plan de Convivencia del centro. De esta forma, se trabajaron elementos como: diálogo, respeto, tolerancia y, especialmente, la resolución de conflictos.

Espacio físico

Se ocupó el salón de actos. Planteaba la dificultad que al ser demasiado grande no favorecía la concentración del grupo. No se encontró otra alternativa para el espacio

físico, es decir, ni demasiado grande (que podría dispersar la atención) ni demasiado pequeño (que dificultara la libertad de movimientos). Por otro lado, se trataba de un espacio que no ofrecía una constancia en cuanto al mobiliario, ya que al ser un lugar polivalente donde se realizaban diferentes actos, la facilitadora tenía que adecuarlo cada vez.

Participación de profesionales

No se contempló la participación de la tutora en las sesiones, ya que se consideró que quizás podría inhibir la expresión del grupo. De todas maneras, se procuró establecer una coordinación con los y las profesionales del centro- tutora, Orientadora, Jefe de Estudios y Director-estableciéndose reuniones periódicas.

2.1.3.4. El Papel de la facilitadora

Estrategias metodológicas

La dinamización del grupo se desarrolló a través de una constante estimulación externa por parte de la facilitadora, haciendo hincapié en no forzar situaciones y así evitar la sensación de sobreexposición. Asimismo, se procuraba reforzar al grupo desde devoluciones verbales positivas. La facilitadora adoptó un rol de acompañamiento y guía en los procesos de trabajo, fomentando la autonomía en procesos de toma de decisión grupal y procurando en todo momento crear un espacio de confianza donde las personas pudieran expresar libremente sus sentimientos u opiniones. Por otro lado, las actividades teatrales representaban una oportunidad para que se diera una reflexión grupal que era estimulada a través de preguntas que formulaba la propia facilitadora.

Gestión grupal

Una metodología que se fundamenta en el juego y en la acción, puede ser percibida como un espacio con menos limitaciones normativas. Por eso, en cuanto a normas de comportamiento, la única que se explicitó en un principio fue la de “cuidarse y cuidar al otro”. Sin embargo, emergieron elementos disruptores que provocaron dificultades a la hora de llevar a cabo un desarrollo fluido de las actividades. De esta forma, la facilitadora decidió acordar con el grupo una serie de normas que se escribieron en un papel grande y se puso en la pared de forma visible.

Incorporación de una colaboradora

Se piensa que la colaboración de otra persona en la facilitación puede ser un apoyo en la gestión grupal, sobre todo en aquellos momentos en los que se requiere trabajo en pequeños grupos. De esta forma, en la sesión 5 se incorporó otra facilitadora al proceso.

2.1.3.5. La Participación del grupo

Obligatoriedad de las sesiones

Al estar todo el grupo obligado a asistir al programa, algunas personas adoptaban actitudes pasiva o entraban en comportamientos disruptivos que obstaculizaban el desarrollo fluido de la sesión.

Importancia del grupo

La disminución paulatina de estímulo externo dejando cada vez más autonomía al grupo, fue un elemento clave para que aumentara la autogestión grupal. En este sentido, fue relevante el rol de algunas personas a la hora de liderar propuestas creativas. Asimismo, entre los aprendizajes percibidos, mencionaron el trabajo en equipo, algo que supuso una disminución de “broncas” dentro del grupo durante el proceso

Participación del público

Asimismo, se invitó al otro grupo de 2º de la ESO a asistir como público desde un rol activo, invitándole a participar en un debate que se dinamizó posteriormente a la representación.

2.1.3.6. Dificultades

Gestión grupal

Una metodología desde el teatro, que se fundamenta en el juego y en la acción dramatizada, puede ser percibida como un espacio con menos control y menos limitaciones normativas. Trabajar desde la acción y en un espacio físico amplio, provocaba momentos de descontrol grupal y, por lo tanto, dificultades por parte de la facilitadora, para desarrollar las dinámicas con la debida fluidez.

Obligatoriedad

Al estar todo el grupo obligado a asistir al programa, y tomando en cuenta que estamos hablando de una metodología basada en el Teatro, algunas personas del grupo se mostraban reacias a participar, por lo que entraban en comportamientos disruptivos que obstaculizaban el desarrollo fluido de la sesión.

Lo novedoso de la metodología

Se trataba de algo muy nuevo y muy desconocido para el grupo, lo cual requería una dedicación de tiempo importante en torno a explicaciones o ajustes que hicieran más comprensibles las dinámicas, de tal forma que cobraran sentido para ellos y ellas.

Tiempo

Consideramos que la estructura de una sesión, tiene que tener un espacio para el calentamiento (para la toma de confianza, desinhibición, o soltar el cuerpo). Esto es muy importante para grupos que empiezan a descubrir el teatro. Sin embargo, a veces, por el hecho de invertir un considerable tiempo en este tipo de dinámicas, podía restar tiempo a la parte nuclear quedando, así, las sesiones algo desequilibradas.

Proceso inductivo

Al no estar acostumbrado a trabajar de forma inductiva, el grupo podía sentir cierta sensación de no encontrar el sentido global a la propuesta. Por lo tanto, plantear, desde un principio, una propuesta dirigida hacia un proyecto común habría podido amortiguar esta sensación de no “saber hacia dónde vamos”.

2.1.4. Conclusiones del pilotaje y ajustes a realizar sobre la Propuesta de Intervención

En último lugar, y como colofón de esta experiencia piloto, se elaboraron algunas conclusiones con el objetivo de incorporar algunos ajustes al Programa de Intervención con la intención de que su desarrollo se ajustara de forma más óptima a los objetivos de la investigación. Las conclusiones son las siguientes:

- *Teatro como estrategia:* de acuerdo con Navarro (2013) consideramos relevante el uso de las herramientas teatrales en el contexto de la educación

de valores en Secundaria. Las actividades dramáticas propician el desarrollo de: implicación de las personas, refuerzo de las relaciones interpersonales, cooperación, así como elementos sustanciales de la convivencia como diálogo, respeto y responsabilidad hacia el grupo. Creemos que el contexto curricular debería de abrir espacios a este tipo de iniciativas. Sabemos que no resulta fácil por la presión que suscitan las disciplinas académicas tradicionales, pero tal como afirma Navarro Solano (2009), en Inglaterra el Teatro tiene una presencia explícita en el currículum escolar, con una serie de propuestas adecuadas de formación dirigida al profesorado en este campo.

- *Perfil de la profesional:* este tipo de programas requieren la necesidad de profesionales cualificadas para su aplicación (Navarro Solano, 2009). Prendergast y Saxton (2016) se refieren a la figura de la facilitadora multidisciplinar que debe tener conocimiento del funcionamiento del teatro y de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Laferrière (1997b) denomina a esta profesional “artista-pedagoga”. En este sentido, los programas MUS-E (2015) desarrollan sus sesiones con personas de trayectoria artística, pero que a su vez tienen un alto conocimiento en procesos didácticos.
- *Duración del programa:* lo novedoso de la metodología requiere de cierto tiempo adaptación con el objetivo de que las personas del grupo se familiaricen y adquieran confianza (Laferrière, 1997a). Los programas de MUS-E (2015) suelen desarrollarse a lo largo de un año. Y aunque consideremos que sería el tiempo lo ideal, sabemos que es complicado encontrar dicho espacio dentro del horario lectivo, por lo que consideramos que un tiempo óptimo podría consistir en 15 sesiones.
- *Representación final:* aunque Laferrière (1997c) haga hincapié en que la artista-pedagoga no debe ceder ante la presión de una representación, a nosotras nos parece importante que desde el inicio de las sesiones se enfoque el programa hacia una representación final, ya que puede amortiguar esta sensación de no “saber hacia dónde vamos”, y así, puede dotar de más sentido al proceso. Efectivamente, sin que sucumbamos a la presión de un resultado, estamos de acuerdo con Mantovani (2014) en que

la representación puede significar una validación social y autoafirmación de las y los jóvenes, por lo que es importante realizar la muestra final tratando de que participe todo el grupo en diferentes roles como: actrices/actores, técnicas/os o escenógrafas/os. Creemos que tener un proyecto común, con fecha de estreno, puede favorecer el desarrollo de elementos como: implicación, compromiso, responsabilidad, respeto, o colaboración.

- *Teatro Foro:* después de haber observado que la representación del pilotaje provocó la participación activa de un debate con el público respecto a los temas planteados en la obra, y siguiendo la experiencia de Mouton (2010) en el Colegio Santa Cristina de Granada, creemos que podemos ir más allá y proponernos construir piezas de Teatro Foro con los grupos de secundaria. Tal como afirma Calsamiglia (2015): “Los foros (...) no dejan de ser una pregunta al público, una entrevista en la que la entrevistadora es el elenco en escena, y las entrevistadas las personas del público, y las respuestas no se dan en palabras (...), sino en movimiento y acción y diálogo” (p. 23). Esta forma teatral nos parece idónea para reflexionar acerca de asuntos importantes en relación con la convivencia, y poder explorar otras alternativas más eficaces de resolución de conflictos. A diferencia de Baketik y Mugimundu (País Vasco) que proponen piezas de Teatro Foro interpretadas por figuras adultas, nosotras queremos ir más allá, y que sea el grupo de adolescentes el que construya y protagonice las piezas de Teatro Foro.
- *Actividades desarrolladas:* en cuanto a las actividades desarrolladas, y a pesar de que al igual que Motos, consideramos (2010) que el Teatro Imagen ofrece otras vías no verbales y simbólicas para expresar las tensiones y representaciones mentales, hemos constatado que hay que medir su uso, ya que el estatismo del cuerpo para sostener las imágenes puede provocar cansancio en el grupo de jóvenes. Por lo tanto, considerando que es una herramienta muy valiosa para la exploración de temáticas, tendríamos que variar y pensar en introducir una mayor variedad de técnicas para dicho objetivo.

- *Constancia estructural:* Consideramos importante que haya un ajuste del programa en cuanto a constancia de estructura de la sesión y del espacio físico (Garaigordobil, 2012). Así, en cuanto a estructura de la sesión (calentamiento, desarrollo, cierre), coincidimos con Prendergast y Saxton (2013) que la fase del cierre, que es la parte evaluativa y reflexiva, debería de contar con suficiente tiempo para que las personas reflexionen y conecten la experiencia a su vida cotidiana. Por lo tanto, cada sesión debería de contar con un mínimo de hora y media de duración para poder cumplir de forma cómoda, con las tres fases de la misma.
- *Participación de profesionales:* pensamos que podríamos seguir el criterio de los programas MUS-E (FYME, 2015) y contar con la figura de la tutora en cada sesión, cuya presencia podría cumplir con dos objetivos: 1. apoyo en gestión del grupo; 2. como proceso formativo para la tutora. Así, su participación junto a la facilitadora, sería flexible y se ajustaría al gusto de la tutora.
- *Colaboración:* por otro lado, y siguiendo la experiencia de Mouton (2010), en el Colegio de Santa Cristina, y habiendo experimentado la complejidad de atender adecuadamente a todo el grupo de adolescentes en cada sesión, consideramos relevante, en la medida de lo posible, la participación de una segunda persona que esté conectada de una forma o de otra al ámbito teatral. Esto permitiría una visión más amplia de lo que pueda tener sólo una persona, en torno a la reflexión y evaluación continua de la práctica.
- *Forma de participación grupal:* por otro lado, en cuanto a interrupción o falta de participación del grupo, que podría ser debido a la obligatoriedad en cuanto asistencia a las sesiones, Neelands (2009) afirma que el teatro debe ser una opción. Algo que no deja de suscitar una cierta contradicción si queremos desarrollar el programa dentro del curriculum. Sin embargo, Neelands menciona que se trata de que la facilitadora desarrolle la sesión como si las personas tuvieran la opción de estar ahí. Por lo tanto, se trata de reflexionar acerca de las estrategias que podemos llevar a cabo para que el grupo sienta que está tomando una opción. Quizás podríamos encontrar estrategias para que las personas se sientan más libres a la hora de elegir

su forma de participación, e incidir en explicitar las posibilidades que ofrece el teatro en cuanto al ejercicio de diferentes roles (Mantovani, 2014).

- *Contrato:* Asimismo, tal como opinan Prendergast y Saxton (2013) consideramos que puede ser útil co-crear un contrato con el grupo desde el inicio del proceso. Desde nuestra opinión, considerando la complejidad que suscita la gestión de un grupo de adolescentes, creemos que deberíamos de negociar con el grupo las “reglas del juego” de nuestra convivencia, y que debería quedarse plasmado en la pared como un recordatorio constante del acuerdo llegado. No se trata de un acuerdo cerrado, sino que tiene que ser un contrato flexible que admita modificaciones (Neelands, 1984, en Prendergast & Saxton, 2013).

Una vez considerados, todos estos elementos favorecieron la articulación de ajustes concretos sobre la propuesta de Intervención a implementar en los centros de Secundaria y que se constituyó definitivamente como la presentaremos a continuación.

Chapter 2.2. “Our Gazes” Intervention Program

- 2.2.1. Introduction
- 2.2.2. Description
- 2.2.3. Aims
- 2.2.4. Methodology
 - 2.2.2.1. Arts Based Research (ABR)
 - 2.2.2.2. Action as a form of learning
 - 2.2.2.3. Routines
 - 2.2.2.4. Techniques and Strategies
 - 2.2.2.5. Theatre of the Opressed
- 2.2.5. Planning
 - 2.2.5.1. Agenda
 - 2.2.5.2. Program Phases
 - 2.2.5.3. Session Structure
 - 2.2.5.4. Sequence of the sessions
- 2.2.6. Evaluation

This chapter includes the description of the intervention project "Gure Begiradak" ("Our Gazes") that makes up the core axis of this research. In this regard, the theoretical framework becomes a journey that leads us to arrive in this project that takes into account the addressed variables such as: adolescence, coexistence, and theatre.

Similarly, this intervention program could be placed within the umbrella term of Arts Based Research, due to its collective construction nature, which will be later described in the chapter dedicated to Methodology.

We shall then proceed to detail the contents of the program through the following points: justification, description, methodology, evaluation and session planning.

2.2.1. Introduction

This intervention program is justified by the need to seek new educational strategies to address coexistence. To this effect, the strategies taken from the theatre system, due to their interdisciplinary nature, allow us to create a safe space where students can experience communicational and relational situations close to their everyday problems that in some way hinder their coexistence.

In this respect, the theatrical space allows the staging of day-to-day life and the rehearsal of other ways of being and acting. Likewise, it is a democratic space where the group of students analyzes, reflects and decides together about alternative realities; a pedagogical process that promotes the development of all basic competences, particularly those based on responsible citizenship.

Adolescence represents a complex stage, in which the person is forced to make important decisions about the future. It is the period where the adolescent begins to, forcibly, assume a more active role around the design of their own life. In the same way, they transit a path through a process of identity consolidation, characterized by instability and a strong questioning regarding the adult figure. Therefore, it is a delicate period where the individual needs to build a solid foundation in order to achieve a healthy adult condition, in both personal and social levels.

On the other hand, the adolescent considers the group as their main referent, which constitutes a key element in this period. In this manner, theatre as an artistic form contemplating the collective work, can be the vehicle for preventive intervention processes which may allow to develop core elements for coexistence, as for example, socio-emotional skills and those elements promoting self-care and the care of others based on values such as: respect, tolerance, solidarity and diversity appreciation.

This program aims to offer an artistic-pedagogical space that may allow further elaboration, analysis, and exploration of elements of the adolescents' reality through the aesthetic and ludic space that theatre offers. The techniques of the theatre system, offer a protected space to explore and dig deeper into elements such as *Me-Reality-Possible Reality*. It is about harnessing the art of theatre as a Pedagogy of Understanding (Boal, 2004) allowing to reveal aspects of the world that might be overlooked; the aesthetic process constitutes a means to problematize issues and to imagine and come up with new alternatives to transform our vital environment. The art of theatre allows representing, analysing, rehearsing and changing reality. In this sense, experimenting other scenes and other possible characters, allows discovering both myself and others, as well as trying other ways to interact with myself and the world.

2.2.2. Description

This intervention program encompasses a didactic sequence which is consistent with the School's Coexistence Plan. It aims to convey, through the tutorial action, the approach of problematic and conflictive situations and the development of relevant elements for the promotion of a Positive Coexistence. The program aims to create the necessary conditions, within a protected and cushioned environment, that allows testing experiences that may favour the development of communication and relational skills, in such a way that they positively impact the climate of coexistence, mainly in the school environment, and consequently in the family and community context. The focus of the Program consists in using theatre as an artistic-pedagogical tool, with the purpose of discovering, through creative processes, new communication channels, which may favour young people's intrapersonal and

interpersonal relationships. Therefore, the focus of the Program is the use of theatre as an artistic-pedagogical tool, with the aim of discovering, through creative processes, new communication territories that favour both intrapersonal and interpersonal relationships of young people.

This Intervention Program aims to be a meeting place where participants can explore their socio-emotional potential through the implementation of theatrical aesthetic processes. Theatre as a collective art based on human experience, allows creating a space in which one can exercise responsible citizenship via processes that promote autonomy and initiative. Theatre becomes a laboratory where you can rehearse everyday life and try out transformative actions that impact on coexistence.

Based on experience from the pilot program, we decided to incorporate the figure of the “collaborator” to support the facilitator in the development of drama sessions with each group of adolescents. Consequently, five volunteers, either known by the researcher or referred to by the cultural platform KA (Kultura Alternatiboa, 2017), were selected as collaborators.

KA cultural platform heavily supported the project by providing material and human resources for developing the program. These human resources were all volunteers and the material resources provide a wider aesthetical coverage to the final presentation through the construction of a scenographic structure and the support of lighting and sound effects, along with quality recording of each presentation.

2.2.3. Aims

- To encourage Positive Coexistence among secondary school students, through the methodology of drama techniques.
- To develop basic skills related to coexistence such as: Social and Citizen competencies; Autonomy and Initiative.
- To explore communicational and relational situations in order to encourage the development of socio-emotional skills such as: self-concept, empathy, assertiveness, emotional regulation, prosociality and conflict resolution.

- To promote values such as respect, tolerance, solidarity and appreciation for diversity as a learning opportunity.

2.2.4. Methodology

2.2.4.1. Arts Based Research (ABR)

This process represents a collective creation based on the topics of interest of the group of students. Therefore, we can place this project under the umbrella of Arts Based Research, since it is about a theatrical creation based on the research of the issues that are relevant within the group. In doing so, this creative process follows the structure of classic research, including: data collection (generation of materials), analysis (exploration and interpretation) and presentation of results (dramatic text and final representation), respectively. The group not only represents a source of data, but also becomes an active agent in the generation of materials, analysis of emerging issues, and the construction and presentation of the results through the text and the performance of the theatrical piece. The group adopts a co-researcher role that delves into existing conflicts within the group's coexistence.

Therefore, it is about getting into a joint research process to bring the issues the group identifies with to the surface, in order to present them to an audience that will continue providing data to a result that is open to dialogue. This presentation of findings takes shape through the presentation of a Forum Theatre play, as an unfinished piece which will be completed by the audience's input; a participative and democratic space that continues to be a lab where the audience continues providing more data and possibilities for action towards the results of the research.

On the other hand, both the process and the product of the representation are sent in audiovisual form to each school centre (Annex.1).

In any case, a broader explanation of the Arts Based Research umbrella framework is collected in the section of the thesis dedicated to Methodology.

2.2.4.2. Action as a form of learning

The methodology is characterized for being dynamic and based on action. The program intends to create an experiential space wherein the participants are able to explore different ways of communicating, relating and existing in the world. The

games, dynamics or staging proposed in the program have the objective of broadening the focus around reality through a methodology based on experimentation. Therefore, the action on the scenic space will allow living the situation, analysing it, reflecting upon it and activating other possible sceneries.

On the other hand, the program is approached as a kind of collective creation journey, for which the facilitator has the responsibility of guiding and stimulating the construction process, as well as guarantying a warm, trustworthy and free environment, promoting the spontaneous expression and active participation of the participants. The facilitator must create all those conditions that may favour dialogue and debate.

This program relies on group work, but without forgetting what each person's individuality represents. To this effect, different participation dynamics will be proposed to include individual work, in pairs, small groups or large groups.

On different note, it is considered relevant to provide an answer to the emerging necessities, so that the program can be flexible enough and adapt itself to the characteristics of each group. In this way, the part of the facilitator fulfils the role of companion and guide in the process. It is important, hence, to clearly establish optionality in the participation mode, without forcing processes, but instead offer support to stimulate the participants' autonomy and decision making. In addition to this, it is the responsibility of the facilitator to provide the participants and the group positive feedback as acknowledgment to their effort and work.

On the other hand, practice is accompanied by brief explanations and examples as support to creating and building meaning. For that matter, it is important to offer clarifications that give meaning to the journey, so that the vision of the map is not lost as a whole. In the same way, one of the most relevant elements will be constituted by the formulation of questions as a means of exploration, analysis, and a trigger for new actions.

The facilitator must create a safe space wherein people can feel they have permission to freely express their ideas and feelings, as well as experimenting other forms of being and existing.

2.2.4.3 Routines

This program aims to propose the working routines, the backbone of which is composed by the Action based on creativity and theatrical aesthetics.

- **Representation:** It is about representing reality through the diverse techniques offered by theatre. In this program, we will start in a simple way through image techniques and afterwards we will be able to represent situations through the activation of scenes.
- **Analysis and reflection:** After the enactment, a space will always be left available for group reflection regarding the aesthetical space’s emerging topics. The group hence contributes in further elaborating and adding new elements to broaden the perspective in respect to the addressed issues.
- **Possible scenarios:** Reflection and analysis allows room for the possibility and/or exploration of other sceneries, to fathom into characters as well as realities, so as to be able to test alternatives on such situation.

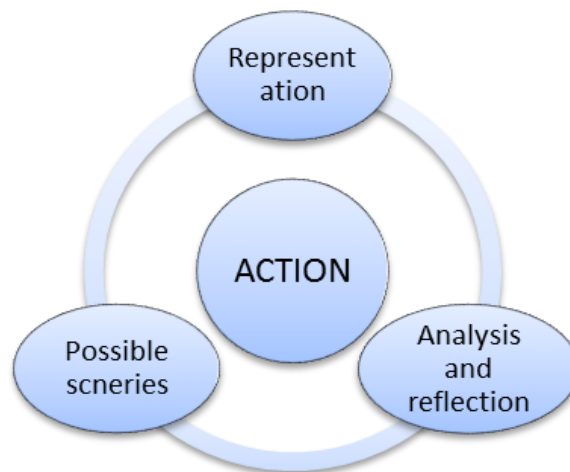


Figure 2. Routines

2.2.4.4. Techniques and Strategies

Many of the activities developed in this program derive from the arsenal of the Theatre of the Oppressed (Boal, 2002, 2012). However, activities sourced from

Prendergast and Saxton (2013) in their *Applied Drama* have also been taken as references. We were also inspired by the literature provided by Rohd, M. (1998), Neelands and Goode (2015), Cahnmann-Taylor and Souto-Manning (2010), or Mantovani and Morales (2003). In this respect, the resources acquired by the researcher herself in different workshops within the scope of the Theatre of the Oppressed must be noted, as well as those resources accumulated throughout her career as a professional actress. No doubt, each activity and game is not something closed. It is important for the facilitator to have a sense of freedom at the moment of executing and adapting the activities, or in creating those variants that can enrich the process (provided that these do not deviate from the essence of the activity, of course). Thus, allowing ourselves to carry out those adaptations and variances we consider necessary, and even dare to add some activities of our own (which, as it often happens with ideas, may have already been thought of).

2.2.4.5. Theatre of the Oppressed: Specific Techniques

Image Theatre

This technique allows stepping away from the verbal field and opening new ways for exploring human complexities. Secondary school represents a complex period of contradictions, so sometimes it may not be easy for the adolescents to express their ideas, perceptions and emotions verbally, which may turn out to be very conflicting. In this way, the use of images represents a new vocabulary to express feelings and ideas about their immediate reality. An individual image can have several meanings, in other words, the group could attribute different sensations and emotions to a single image. Images represent a common and universal language. It allows to go beyond the interpretation since the group endows the phenomenon represented with different meanings. Hence, it permits a widening of perspective, since the group attributes different meanings to an image. It is about opening new venues for exploration, besides using words, and taking care of other aspects, especially those of emotional nature which are receive little attention in the daily school program. As Boal says: “an image need not be understood but felt” (Boal, 2011, p. 294).

A simple activation plan for the application of this technique is outlined below:

- ✓ Formation of images: using the body, an image is sculpted portraying a topic, story, feeling or emotion, individually, in pairs or groups.
- ✓ Image observation and commentary: the rest of the group observes the image and call out a word or a phrase out loud which, from their perception, specifies the essential content of what is being observed in the image. The facilitator will dynamize the images, and comments will continue to be shared. It can even be encouraged the incorporation in the image of any of the observers.
- ✓ Provision of the images.
 - ❖ Slow motion: Without emitting any sound, the participants move in slow motion to form another image that helps to deepen more in the treated issues.
 - ❖ Interior monologue: The members creating the image will voice out loud the thoughts that comes into their minds, not from themselves but from the character they perform in the image. This is how life is given to the images: “the form informs” (Boal, 2002, p. 103)
 - ❖ Thought check-up: The facilitator is placed behind the frozen characters and gesturally draws a speech bubble above the head of one of them. The facilitator will then invite the audience to verbalize what would appear within that speech bubble.

Forum Theatre

The aim of the program is to materialize itself as a Forum Theatre performance play. However, it is a technique that does not limit itself to public presentation but can also be used in the program’s sessions. It is a technique in which the spectator becomes *spectator* (Boal, 2002). An “anti-model” is represented, in other words, an unsolved problem is presented and at the end of the play the joker asks the spectators what other alternatives there could be in order to solve the problem. Nevertheless, these proposals do not remain in the verbal scope, since the audience is invited to put them into action on the stage. Hence, the spectator, who steps into the light of the process, has the opportunity of experimenting, through the action, what has been thought of. In this way, a debate is opened after each presentation,

to determine whether the solution is a realistic one or not. Here, the proactive facilitation of the joker is fundamental, since she will have to generate the conditions to stimulate the audience’s participation.

This is a powerful educational training tool in conflict resolution, where individuals have the opportunity of actively participating in the exploration and rehearsal of alternatives, and debate about their efficacy. It must be made clear, that what is of utmost importance, is the process of searching alternatives in itself; where a solution may not be found, but the joint exploration allows broadening the scope, considering different points of view, and taking further steps into other ways of approaching complex situations.

A one-session development plan of the technique could be as follows:

- ✓ Scene Creation: a story without a resolution is prepared in groups, in other words, the “anti-model”: a situation the lead character has unable to handle.
- ✓ Observation-Debate: the situation is acted-out in a large group. The facilitator can stimulate dialogue with questions such as: “What have you observed? Is it real? Who is having the worst time? Is there anything (else) that could be done? Is there another alternative? Can anyone think of a solution?”
- ✓ Forum: alternative scenarios are verbalized and then put into action, in other words, the *spectator* performs what has being proposed.
- ✓ Reflection: after performing the alternative scenario, we continue commenting on what we have observed. The facilitator is able to stimulate the discussion with questions addressed to the spectator or the group: “What has happened? Have you/they been able to achieve what you/they wanted? Is it a realistic solution or a ‘magical solution’? Does anyone else have other ideas/suggestions?” etc.

Dynamization can be integrated through Image Theatre techniques, which allows exploring, deepening and understanding the reality presented. In addition, dynamization strategies used in image techniques can also be applied.

Additional dynamization strategies and scene exploration

We have mentioned a series of techniques and strategies which can be used in combined basis and at different times. However, these are not to be taken as

isolated units. For example, if a scene is presented, we can freeze it and analyse the image. The forum technique is a prospect which can be incorporated in the post-scene reflection stage. In the same way, the *slow motion*, *interior monologue*, or *thought checking* strategies are totally practical means to facilitate, deepen, or activate new scenes.

Other theatrical strategies to be used in the program include:

- ❖ The Hot Seat: A technique in which one of the characters sits on a chair and is interrogated by the audience. It is a way of acquiring more information about the character and the situation, helping to deepen or discover the circumstances or motivations hidden behind the facts.
- ❖ Writing in role: This is a strategy where individuals are asked to write from the character's perspective, whether it be the beginning of a diary or a letter.

2.2.5. Planning

2.2.5.1. Agenda

The program is designed in a 16-session sequence which will mainly articulate within the tutorial space. A frequency of one session per week is proposed, lasting between 60 to 90 minutes. To this effect, the ability to share the curricular space with other subjects or activities is taken into consideration.

In respect to human resources, the main facilitator (the researcher) will be assisted in each session by a volunteering collaborator. The assistance of five different collaborators will be required; one for each school and two that will alternate in one of the centres. The role of the collaborator will basically consist in actively helping and supporting all tasks throughout the execution of the activity. In the same way, their presence will be significant in detecting and addressing any specific conflicts or needs that the facilitator may not have spotted at any given moment. In any case, they can also adopt a leader role if the facilitator needs to delegate or distribute tasks.

On the other hand, the presence of a teacher or tutor as an assistance or support figure will be required in each session. In this sense, the level of participation in the

sessions is left entirely at their discretion, which could range from mere observation to active participation in the activities. In each session, there will always be a teacher who, in most schools, will vary depending on the curricular space occupied by the session. For example, in the case of C3, as the session was placed in the schedule of Tutoring and Plastic Arts, in the first hour, the tutor was present and in the second hour, the specific subject’s teacher was.

Furthermore, an agenda is established to address the characteristics, necessities and availability of each school. Thus, what is established with each school centre will reflect on its own specificity around the number of participants, frequency, duration, dates, curricular space, number of collaborators and teaching staff.

Table 1. Schedule of the school centres

	C1	C2	C3	C4
Number students	18	20	19	22
Number sessions	16	16	16	19
Duration session	Weekly intermittence: 120' (Physical Education) 50' (Tutorship)	120'	120'	50'
Dates	11-1-2016 16-5-2016	12-1-2016 17-5-2016	14-1-2016 19-5-2016	8-1-2016 4-5-2016
Curricular space	Tutorship Physical Education	Tutorship Citizenship	Tutorship Plastic arts	Tutorship Citizenship
Collaborators	1	1	1	2
Teachers	2	1	2	2

The planning of the program is arranged in a sequence consisting of three phases, each of them oriented towards focusing the attention on specific objectives that may be sought at any given time.

In the same way, each session maintains a divided structural consistency of three differentiated parts, which will be more or less sustained during the whole process. However, the final phase could be subject to modifications.

It should be stressed that this is not to be regarded as “closed planning”, just because it is currently developed at four different centres. On one hand, the amount

of sessions, their duration and position in the curricular space will depend on the disposition of each centre. On the other hand, the design of each session will have to leave open a margin for possible changes attending each group’s emerging necessities.

2.2.5.2. Program Phases

The program is therefore characterized as being a 16-session sequence distributed in three phases (Figure 3): 1st) Confidence and Cohesion; 2nd) Exploration and Creation; 3rd) Rehearsal and Presentation. It is a process that aims to begin by placing the focus on group cohesion as a previous condition, to delve into generation, exploration and material creation processes, leading to the construction of the theatrical play that will be presented as its final product. However, it must be made clear that the presentation of a theatrical play merely represents the *leitmotiv* of the journey and should not be seen as an end in itself.

First phase. Cohesion and Confidence (sessions 1-5)

During the first five sessions, we focus on games and dynamics to encourage confidence, group cohesion and disinhibition. It is about introducing ourselves, getting to know each other in a different way, and establishing the necessary conditions to approach the phases that will follow. Initial explorations will be carried out in the first period, generating those materials that will serve as a creative and inspirational source. Priority shall be given to the Image Theatre technique as a soft form of exploring reality.

Second phase. Generation and Exploration (sessions 6-10)

The following five sessions are dedicated to exploring topics through different theatrical stimulations. This process calls on the collaboration and constant decision making from the participating students. Based on teamwork and decisions being made, the most important thing is to generate materials and explore the themes (related to coexistence) of their interests. So, this phase is specially based on creating scenes in small groups, to later present them to their group-class, to serve

as a platform for reflecting, facilitating and deepening through the different dramatic strategies mentioned before, such as: the hot seat, thought checking, etc

At the end of this phase, the group has to pick those scenes created from this process, to serve as the basis in weaving a dramatic text, which will be entrusted to the facilitator (The dramatic texts can be consulted in Annex.2).

Third phase. Construction and Presentation (sessions 11-16)

The facilitator is in charge of building a dramatic structure based on the material generated from the sessions and those scenes chosen by the intervention group. Her function consists in giving shape to the ideas proposed by the group of adolescents. Thus, once the facilitator has the first draft of the text, the next phase is to be tackled wherein the theatrical piece has to be created throughout a rehearsal period. This period will demand tasks such as: readjusting the text, choosing characters, studying the text, training for the forum, repeating scenes, etc.

Therefore, this rehearsal phase will culminate in its public presentation at the Forum Theatre play, where a new space for debate and discussion about the topics approached in the process will be opened, and where the invited audience will have the opportunity to participate as spectator, providing proposals and alternatives to the “anti-model” presented. The audience will be basically represented by the students of the school, the teachers and/or families, if the group wished to do so

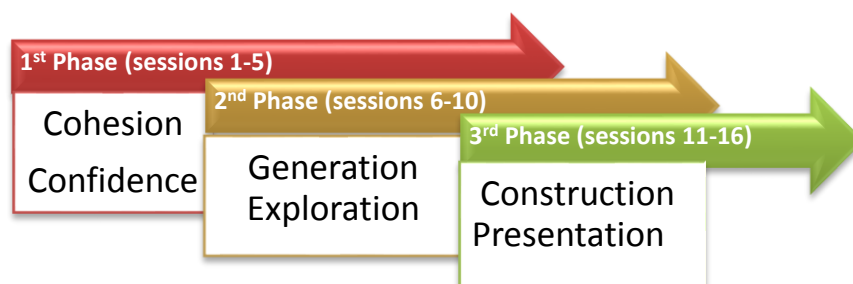


Figure 3. Program Phases

It should be noted that these phases are not strictly linearly delimited, but instead, overlap each other, particularly the first two phases. They simply serve to mark the flow trajectory and establish the elements that will have more predominance at each stage.

2.2.5.3. Session Structure

Each session is structured in three parts: warm-up, development, closing.

Warm-up: it gathers activities with the aim to encourage group cohesion and involvement in the program. It seeks to generate confidence and motivation in the participants, as well as the necessary preparation for the next block. Through the warm-up, the intention is to put the group into motion, thus gathering the right energy for the session. The warm-up activities are physical and game-oriented, allowing the participant to focus in the here and now.

Development: this is the core component, where through diverse activities and scene representations, those elements related to coexistence will be delved into. The central part of the session will be based specifically on scene building, presentation and reflection processes. The starting point is based on the topics of the participating students' interest. Therefore, through different assumptions and stimulations, they will analyse and build situations from their reality or close to their reality, to later present them to the rest of the group and share different perspectives and alternatives to the situation presented.

Closing: It is the moment to bring the activity to an end, and the return to calmness. It is also an opportunity to encourage dialogue and participation without losing the playful atmosphere, evaluating the session in a simplistic manner. The closing allows repositioning the participants in order to return to daily life.

2.2.5.4. Sequence of the sessions

The program consists of 15 sessions, spread over a five-month period. In the following section, we present the details of the sequence of activities, first as a summary (Table 1).

(A more detailed version can be found in Annex.2

Table 2. Sequence of the sessions

Cohesion and Confidence				
1 <i>Presentation and knowledge</i>	2 <i>Building community</i>	3 <i>In someone else's shoes</i>	4 <i>Transforming sensations</i>	5 <i>From the character</i>
Introduction Presentation with eco Contract Zip-Zap The letter game Adrinka presentations The circle Friendship circle	Process previous session Agreement review and signature Emotional thermometer Group game proposal* Zip-Zap One, two, three Movement in space Complete the image I tell you a story Hunch circle Friendship circle	Agreement review The bomb I score a goal on you I love you because... Story of a word We are all Diego Hunch circle Friendship circle	Musical meditation Let's remove energy In space Movement sequence from music Friendship circle	Process previous session Emotional memory Emotional vocabulary round Story (Fury and sadness) Pass the gesture Improvisation from the chair Post-its Maximum and minimum circle Friendship circle
Exploration and Creation				
6 <i>Where we are and where we are going</i>	7 <i>We build together</i>	8 <i>We present our creations</i>	9 <i>We continue creating</i>	10 <i>The framework of the play</i>
Where we are and where we are going Blind love If I were Revelations Forum Theatre example Analysing the word coexistence Post-its Friendship circle	Zip-Zap Rhythms in circle Collective creation wheel Friendship circle	The house and the tenant Construction and scene presentation Friendship circle	And what do you do? Construction continues Friendship circle	Zip-zap Construction continues The foundations of the play Friendship circle
Rehearsal and Presentations				
11 <i>Presentation of the text</i>	12 <i>Positioning</i>	13 <i>We start creating the play</i>	14 <i>The play takes shape</i>	15 <i>General rehearsal</i>
Table reading Role distribution Friendship circle	Forum Theatre video Second reading Friendship circle	Scene rehearsal with text-in-hand Role adjustment Friendship circle Tasks for the next session: To study the text	Scene rehearsal without text Forum theatre training Technical requirements Friendship circle	Complete pass of the play Friendship circle

16. Forum Theatre play Presentation

2.2.6. Evaluation

The elements taken into account in the evaluation framework developed in respect to the intervention proposal are as follows:

Action-reflection: where the evaluation or follow-up of the program is based on the praxis idea. In other words, the inseparability of reflection and action. We part from the notion of the reflexive professional who Schön (1992) refers to, for which we consider that the facilitator’s approach must be supported on the learning notion, from practice and in practice. For that matter, this kind of knowledge allows to correct, reorient or improve previous proposals and the action itself on-the-go. Despite the facilitator’s technical knowledge and the design used at the moment of approaching a session, the attitude must be that of a heedful reading of what is happening in situ, in order to actuate those readjustments provoked by possible emerging conflicts. This action-reflection process has as its objective to adjust the answers to variations produced in the intervention context. It is a vital function that puts into perspective what has been previously prepared or designed, in order to put us to the service of what the group is demanding. Therefore, the facilitator’s approach must consider analysing and searching for strategies and solutions, which may effectively respond to real context necessities. It is necessary for the facilitator to place herself in the “here and now”, as an attentive observer of all that is happening in the scenery under her practice. It is a reflection in and from the action which will allow building the process, leading to the established horizon.

Keeping the general sense of the proposal: it is a proposal with a predetermined design and a defined outlook. Even if the planning must serve as a map or reference, it should allow room for those modifications or even unexpected difficulties that could arise during the process. It must be coherent, with its horizon clearly marked at all times. Hence, each session must follow a guideline which should not lose reference of what was planned, despite any readjustments and variations the practice may be subject to. Each game, activity or dynamic must not be an end in itself, but instead, it must be part of the overall process.

Follow-up actions with the students: in each session a closing routine is established wherein each person expresses their perceptions regarding the session in one word. This simple dynamic is established as a fast and immediate approach, in order to prevent the students from having too much time to think, thus instead, prompting them to answer spontaneously. On the other hand, in the middle of the process, interviews will be conducted to gather feedback from the volunteers about the process and their perception of the significance surrounding the project.

Ex post facto reflection or analysis: it is the retroactive analysis carried out by the facilitator, concerning the qualities and processes of their own input, with the objective of placing the flexible design process back on track. One of the tools that will be systematically used is the researcher’s diary, which will have collected thoughts as well as emotions surrounding the intervention stage. The diary becomes a structured tool for the revision and evaluation of the ongoing process and, in this measure, one of adaptation for future interventions.

On the other hand, another avenue for *ex post facto* analysis consists in collecting feedback from collaborators immediately after each session. It is a joint reflection which allows gauging the process and proposing adjustments to attend the demands of what is happening in each group. In this regard, the shared views of both facilitator and collaborator constitutes an essential resource for the follow-up and needs detection processes.

All suggestions, opinions, or insight coming from the teacher present at each session will be considered. For this reason, the interaction with the teachers also represents a key tool when making adjustments to the sessions, as well as in attending to the needs emerging from the group.

PARTE 3. METODOLOGÍA/ METHODOLOGY

Chapter 3.1 Empirical Study

3.1.1. Hypothesis

3.1.2. Research design

3.1.3. Quantitative approach

3.1.3.1. Examined variables

3.1.3.2. Instruments

3.1.3.3. Participants

3.1.3.4. Data collection procedure

3.1.4. Data analysis

3.1.5. Results

3.1.1 Hypothesis

Substantive hypothesis

The hypotheses proposed in this research revolves around the main idea that theatre can be a useful tool for the development of socio-emotional abilities concerning coexistence. Such hypotheses could be specified as:

- An intervention program based on the use of theatre as a pedagogical tool will have a favourable impact on Secondary School students' coexistence.
- An intervention program based on the use of theatre will have a favourable impact on socio-emotional competences such as: self-concept, empathy, emotional intelligence, assertiveness, conflict resolution, prosociality, and positive perception in the group.

Specific Hypotheses

- The statistical analysis of the answers to the pre-test and post-test questionnaires will confirm a positive change in the treatment group in respect of the variables: self-concept, empathy, emotional intelligence, assertiveness, conflict resolution, prosociality, and positive perception in the group.
- The statistical analysis of the answers to the pre-test and post-test questionnaires will confirm the existence of differences between the treatment and control groups, confirming an improvement in the intervention group.
- The statistical analysis will show the differences between the treatment and control groups as indicators of the positive relationship between the intervention program and the improvement of the socio-emotional variables measured.

3.1.2. Research Design

It is a classic design in which an intervention on reality is made following the sequence of:

1st) A previous measurement through quantitative type questionnaires.

2nd) The intervention by means of a program that mainly uses theatrical system techniques. In this phase, qualitative type instruments are included for data collection.

3rd) The posterior measurement to study the effects using quantitative and qualitative type instruments.

The purpose of the research is to study how far a program which uses theatre as a pedagogical tool can have a positive impact on the coexistence of Secondary School students in the Basque Country. For this, 4 Secondary Schools in Gipuzkoa were selected in which the program described in Chapter 3 could be implemented. The sample consisted of 135 students in their 2nd year at Secondary School (2nd of ESO, 8th grade in Canada). The age range to be researched was fit for the aim of the research, since the intention was to intervene in the adolescence context. At first 2nd and 3rd of ESO (8th and 9th grade in Canada) were considered, since it was thought that 1st of ESO (7th grade in Canada) was too close to primary education (child stage), and 4th of ESO (10th grade in Canada) could turn out to be a complex course considering the students are at the end of their study phase and are concerned with making decisions for the future. Therefore, an intervention of this type might not find an adequate space. Considering the stages of 2nd and 3rd of ESO, and attending to the necessities of the schools, it was decided that the stage for the intervention program would be 2nd of ESO.

The Basque Country Education Department was consulted for the selection of participants; a relation of Secondary Schools was requested where the development of the program would be relevant and the selection of the schools that would be the object of intervention was submitted for their evaluation. In this way, the Basque Government proposed 4 Secondary Schools located in Gipuzkoa (Basque Country, Spain), where there was a need for resources related to conflict approaching strategies and to improving school coexistence.

Therefore, regarding the selection of the sample, it would be an intentional selective process so that a possible generalization of the results cannot be considered.

The research design has followed a mixed methodology approach, which combines a quantitative part and a qualitative part and incorporates diverse approximations in the research phases, such as data collection, their analysis, and the final results. (Tashakkori & Teddlie, 2003). “Methodological miscegenation (using a term in vogue) is one of the most specific characteristics of data analysis in evaluative research” (Lizasoain and Joaristi, 2000, p. 360).

The quantitative approach is characterized by being hypothetical-deductive, analytical and objective; focusing on the contrast of hypothesis and theories; using measurement as a data collection formula; using statistics as analysis and interpretation method; using the mathematical expression to formalize knowledge; and using regulated experience as a source of knowledge, evidence and verification criterion. Hence, the qualitative approach differs from the traditional scientific research because it has a phenomenological approach, since it is centred on the study of reality phenomena; it is inductive, ergo, the hypotheses are elaborated after conducting observations, interviews, etc.; it is holistic, as the context wherein the phenomena occur is studied for a better comprehension; it is subjective, as the knowledge object and the subject studying it is the same; the data collection system is supported by verbal or narrative methods, such as deep interviews, document analysis and participative observation (Pimienta and De la Orden, 2012).

For the purpose of the research, the intention has been to include, along with the normative research, those methods associated to interpretative paradigms (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). It is about combining the qualitative approximations with the quantitative, with the aim of obtaining more solid results in the research (Flick, 2007), and also of contributing understanding, not only about the scientific research product but also about the process itself (Kaplan 1973). If the vertebral axis of this research is improving coexistence, it is congruent to consider coexistence among methodologies. Therefore, it is about carrying it out in an integrative manner and weakening the tension that could emerge among them (Cohen et al., 2000).

In this way, it is proposed that the qualitative and quantitative methods be

contemplated as complementary, rather than opposing. The present research intends to focus on complementary research strategies due to the input that one approach can contribute to the other. The qualitative approach can support the quantitative one and vice-versa. As a result, the combination of both can provide a more general view about the research object. Each approach captures different aspects, and it is this distinction that justifies their combinatory force (Flick, 2007). Hence, the main goal of the mixed method is to contribute a better understanding of the research problems and of the complex phenomena compared to what the use of one single methodology could provide (Molina-Azorin, 2012).

3.1.3. Quantitative approach

3.1.3.1. Examined variables

One of the main difficulties consisted in measuring a construct such as *Coexistence*. How could group climate improvement be measured? Thus, there is agreement on the fact that coexistence depends on the quality of interpersonal relations, whose effect generates a particular climate. The latter, in turn, influences these interrelations. From this perspective, the construction of positive interpersonal relations would constitute the central axis that supports a positive coexistence. “A positive coexistence climate in the classroom depends, as every complex reality, on a great number of factors” (Ararteko, 2006, p. 39).

Anyway, in the initial phase of the instrument search, those which could measure climate were examined. Amongst them, the following are worth mentioning: *School Climate Survey* (Kelley et al., 1986); *CSCSS, California School Climate and Safety Survey* (Furlong & Morrison, 1995). *Cuestionario M-EP [M-EP Questionnaire]* (Alvarez-García, Núñez, Dobarro, & Rodríguez, 2012); *CFK, The Charles F. Kettering Ltd. School Climate Instrument* (Johnson, Dixon, & Robinson 1987); *Escala de Clima Social en el Aula [Social Climate Scale in the Classroom]* (Fernández –Ballesteros and Sierra, 1987); and the Spanish adaptation of the original scale of *Classroom Environment Scale Manual* (Moos & Trickett, 1974).

However, on one hand, it was not possible to find an instrument that could gauge by itself all the indicators to be measured. On the other, some instruments contemplated a wider measurement that included the school level. Therefore,

considering that the intervention was going to be centred only on classroom level and what needed to be measured had to do with the intrapersonal and interpersonal elements involving a diversity of variables that could not be collected in one single instrument, it was decided to review different questionnaires and to create a test battery that could encompass the study of the variables under study. The indicators had to correspond to intra-subjective and inter-subjective relational situations. For this reason, they had to be related to socio-emotional competences. There are studies assuring that a positive school climate is associated to the decrease of emotional and behavioural problems (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997). Thus, the selection of intra-personal and inter-personal variables relative to coexistence was particularized in the following socio-emotional competences: self-concept, empathy, emotional intelligence, conflict resolution, prosociality, assertiveness, and perception within the group.

The reason substantiating the measurement of such socio-emotional variables considered the factor of direct influence between these and the group climate. Therefore, the initial hypothesis was that improving any of these variables would positively impact classroom climate and, consequently, coexistence quality.

The social and emotional competence is the ability to understand, manage and express life emotional aspects so that it can lead to the competent management of ordinary tasks such as learning, establishing personal relations, solving practical life problems and adapting to the demands of growth and development. It includes knowledge and appreciation of oneself, impulse control, the ability to collaborate with others. These skills are essential requirements to get involved in the learning processes and reach the maximum development (ISEI-IVEI, 2004, p. 7).

The education system, along with the academic competences, must support education in social and emotional competences with the purpose of encouraging a positive coexistence (Ararteko, 2006). There is wide international agreement between the different agents in educational, political, and social fields affirming that the education system must incite students, not only to be competent in academic subjects, but also to be able to work properly with others in diversity contexts, and to get involved in healthy behaviours, responsibly and respectfully, in a socially and

emotionally competent manner (Coelho & Figueira, 2011).

Likewise, studies and intervention programs carried out with similar objectives have served as an inspiration and guide to confirm that a change in socio-emotional aspects could have an impact on the coexistence of the group object of the intervention (Garaigordobil, 2008, 2009).

3.1.3.1.1. Self-concept

Studies focusing their attention on self-concept as a relevant construct conditioning human behaviour are on the increase. A large number of empirical studies reinforce the theoretical approach according to which self-concept is an important element enabling psycho-social adjustment in teenagers. That is why it may be a relevant influence for the development of social competence and pro-social behaviour (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011).

Shavelson, Hubner and Stanton (1976) define self-concept as the perception that a person has of themselves. These perceptions are formed throughout the experience with the context and they are influenced by the reinforcement of the environment and those significant elements for the person. Rosenberg (1979) defines it as the totality of thoughts and feelings which make reference to the self as an object. Garcia and Musitu (1999) add that self-concept is the product of a reflexive activity revealing the concept that an individual has of themselves as a physical, social and spiritual being.

Shavelson et al. (1976), define this construct through a hierarchical and multidimensional model. According to this model, the person carries out a global self-evaluation, but, at the same time, they also have different specific self-evaluations. In the present, most evaluations allude to a multidimensional perspective of self-concept (Marsh & Craven, 2006).

Garaigordobil (2011), based on different definitions provided by literature, synthesizes the definition of self-concept as:

(...) the set of features that the individual associates to himself, it emerges from the differentiation self-world and possesses several characteristics; it is an organized system (allowing the individual to categorize all the information

possessed about himself), it is multi-faceted (there are concepts associated to each one of the individual's roles), it is hierarchical (the subject has a general concept of himself and specific concepts for each role he plays), it tends to support itself and is dynamic (despite being stable, there is a constant reevaluation of the image the subject has of himself; that is, it can change)" (p. 19-20).

Self-concept is bound to the concept of self-esteem, and as indicated by del Barrio and Mestre (1994), "On many occasions, self-concept and self-esteem are differentiated. Hence, self-concept is considered as the reflection of the *self* over myself, and self-esteem as an appraising moment of that reflection" (p. 471). Self-esteem would have to do with the assessment the person makes of herself, and it implies a personal judgment of her value (Coopersmith, 1967, 1981), as well as a positive or negative appreciation of herself supported on an affective and cognitive foundation of what is felt out of what is thought (Rosemberg, 1979). Garaigordobil (2011) refers to self-esteem as "the value the individual gives to the image he has of himself. It is a positive or negative attitude towards a particular object: oneself" (p. 20).

Those who already mentioned Shavelson et al. (1976) defend a "no differentiation" stance between self-concept and self-esteem, pointing out that one of the characteristics of self-concept is its evaluative character; that is, not only does the person carry out a description of herself, but she also form an assessment of herself. The statements we make of ourselves can be cognitive or affective; that is, what we think of ourselves affects us one way or another. This is why it is not easy to separate the term self-concept from self-esteem (Garaigordobil, 2011). Therefore, the terms self-concept and self-esteem have been used indistinctly in literature, as it seems very difficult to find those two facets of the "self" outlined in separate ways (Ross, 1992).

3.1.3.1.2. Empathy

Empathy makes reference to putting oneself in the place of the other one and responding to the other's emotion with a goal of support and comfort (Rieffe, Ketelaar, & Wiefferink, 2010). Numerous studies relate empathy to prosocial behaviour in a positive way and verify that empathy could be a predictor of positive

social behaviour in children and teenagers, as well as a relevant element for inhibition of aggressive behaviour (Mestre, Samper & Frías, 2002). Empathy is an important factor promoting group cohesion and helping behaviours towards others (Rieffe & Camodeca, 2016), which translates in fostering a peaceful and respectful coexistence amongst people (Alvarado Calderón, 2011).

Empathy has been traditionally defined following two different approaches: 1) the one highlighting the cognitive aspect; that is, the understanding of the feelings of others; 2) the one highlighting the affective aspect; that is, emotional activation as an answer to the feelings of others (Gorostiaga, Balluerka & Goretti, 2014). Today, the approach is integrative and empathy is multidimensionally described. Currently, it is defined from an integrative perspective as a vicarious process combining both components of empathy, which allows comprehending and feeling the thoughts and emotional states of others (Davis, 1996).

According to Garaigordobil (2008), empathy has to do with the ability of cognitively and affectively taking charge of the emotional states of other human beings. The expression of the empathic comprehension is produced through behaviours which give an answer to the feelings and emotional states of another human being rather than to the personal emotional situation (Garaigordobil, 2008). Empathy is formed through social relations. At the same time, empathic abilities are influenced by the quality and quantity of social experiences in terms of a bidirectional association and mutual reinforcement (Wolfer, Cortina & Baumert, 2012). People with a high empathic ability are capable of overcoming egocentric points of view and of experimenting the feelings and thoughts of others, which can promote more satisfactory and less conflictive relationships (Man Chow, Ruhl & Buhrmester, 2013). Therefore, it is an ability, which can strengthen interpersonal relationships by fostering group cohesion and promote cooperative attitudes (De Waal, 2009).

3.1.3.1.3. Emotional intelligence (EI)

Many studies have been carried out contributing evidence about the importance of emotional intelligence in people and the benefits it provides, and hence the necessity to acquire emotional competences (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Goleman, 1996). Emotional intelligence constitutes the link between feelings,

character and moral impulses. That is why emotional intelligence could be decisive in people's development and their success in life. Accordingly, childhood and adolescence constitute an opportunity to promote emotional education (Goleman, 1996). There are studies confirming the importance of emotional intelligence as a basis for a greater efficacy in the training programs for social conflict resolution in the classroom (Pena Garrido, et al., 2011). Among these benefits, there are studies relating consciousness and emotional recognition capacity to the empathy ability (Rieffe et al., 2007).

Salovey & Mayer (1997) are the main authors who conceptualize emotional intelligence (EI). This, these authors define it as:

(...) the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (p. 10)

Therefore, EI takes into account the following competences: the ability to identify one's own emotions and the emotions of others; the ability to regulate these feelings, and the ability to use information provided by these feelings as a guide and motivation for an adaptive behaviour (Salovey & Mayer 1990; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995.; Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002). These competences are organized within the frame of what is defined as "emotional intelligence" (Salovey et al., 2002, p. 611). As we can see, according to Salovey and Mayer's ability model (1990), and making reference to Gardner's multiple intelligence theory (1983), EI can refer to oneself (intrapersonal intelligence) or to others (interpersonal intelligence).

For these authors, emotional intelligence includes verbal and non-verbal evaluation, emotional expression, regulation of the emotion in oneself and others, and the use of emotional content in problem solving (Mayer and Salovey, 1993). Emotional competence emphasizes the interaction between the person and the environment and, as a consequence, it is a relevant element in people's learning process and development (Bisquerra Alzina, and Pérez Escoda, 2007).

3.1.3.1.4. Conflict resolution

People need to develop the ability to solve interpersonal conflicts to initiate and maintain relationships with other members of society (Wied, Branje & Meeus, 2007). Conflict management is a key issue in adolescence since it is a period in which it is important to establish a circle of friendship and trust; to develop autonomy and initiative regarding decision making and goal planning in life as well as to assume responsibilities, as regards a personal and occupational future projection (Kimsey and Fuller, 2003).

D´Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares (2004) define *problem* as “any life situation or task (present or anticipated) that demands a response for adaptive functioning but no effective response is immediately apparent or available to the person or people confronted with the situation because of the presence of one or more obstacles” (p. 12). Likewise, they define *solution* as an answer or a response pattern (cognitive or behavioural) applied to a problematic situation and they refer to the term problem resolution as “self-directed cognitive-behavioural process by which an individual, couple, or group attempts to identify or discover effective solutions for a specific problem encountered in everyday living” (p. 12).

Jares (1991) defines conflict as “a type of situation in which people or social groups search or perceive opposing goals, affirm antagonistic values or have diverging interests” (p. 108). In this way, Funes Lapponi (2000) defines it as an activity in which people contend amongst themselves for the achievement of one or several goals and it implies:

(...) disharmony, incompatibility, conflict between two interdependent parties. It is a relational process in which antagonistic interactions emerge. It can simply be originated in the perception of the divergence of necessities or interests, which do not satisfy themselves simultaneously or collectively, due to incompatibilities or differences in the values or in defining the situation, also because of antagonism or lack of resources. This means that one has a goal, which the other is probably in disposition to obstruct or to not make easier (p. 92).

There is a certain tendency to give a negative connotation to the conflict (Funes Lapponi, 2000), but conflict is something inherent to the human condition. So,

people use different styles of conflict management (Kimsey & Fuller, 2003). Therefore, we can solve conflicts in a constructive manner -contributing a benefit to the parts in conflict-, or in a negative manner -generating damage, and increasing the existing tension between the parts involved- (Garaigordobil, 2011; 2016). Conflict alone is neither negative nor positive, but it implies learning how to confront and solve it, out of understanding and dialogue (Pérez de Guzmán and Amador, 2011).

In any conflict mediation situation, identifying the styles of conflict management of the people in contention is a key element as a means to empower the participants in the successful resolution of the dispute. Accordingly, programs and instruments focusing on the understanding of one's own style of conflict or the conflict style used by the others can favour the development of our capacity to cope and negotiate in situations of confrontation (Kimsey & Fuller, 2003).

3.1.3.1.5. Assertiveness

Regarding the definition of assertiveness, Caballo (1983) gathers several of them, among which the one by Rimm and Masters (1974) could be referenced. They describe it as “the interpersonal behaviour that involves an honest and relatively direct expression of feelings” (in Caballo, p. 54), or McDonald (1978) who defines it as “the open expression of preferences (through words or actions) in such a way that it makes others consider them” (in Caballo, 1983, p. 54). According to Caballo, one of the common characteristics in all definitions of assertiveness is that they emphasize self-expression without hurting others.

Caballo (1991) affirms that in practice, *socially competent behaviour* and *assertiveness* are synonyms. Segura Morales (2002) refers to the term as the ability to say or do what a person thinks and what is fair to her without failing the rights of others. Alberti and colleagues (1977) sustain that “assertive behaviour differs from aggressive behaviour in that while the latter expresses feelings, attitudes, desires, opinions or rights of a person, it does not respect these characteristics in others” (p. 367-368).

According to Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1987) social competence, social abilities and assertiveness are synonyms. These authors emphasize that what is

important is that there are three types of social response or styles of interpersonal relations, and that they are learned: assertive, inhibited, and aggressive. The inhibited style is characterized by the person not expressing her own feelings, thoughts and opinions, and interacts in a passive, conformist and submissive style. The aggressive style is characterized because the person defends her rights by stepping over the rights of others and interacts in an authoritarian and dominant style (Mesa, 2010). The assertive relation style or assertiveness is characterized because the person expresses her own feelings, necessities, rights and opinions, while respecting the rights of other people, and interacts in an affirmative, confident and pro-social style.

It is the ability to express our desires, necessities, and feelings, while considering others'. In this sense, communicative difficulties related to self-expression can have a negative impact on people's ability to relate to others satisfactorily (Paterson & Rector, 2000). Therefore, it can be claimed that the teaching of the social competence in school settings has become one of the fundamental objectives of the educational system (Mesa, 2010).

3.1.3.1.6. Prosociality

Some authors have verified that the increase in pro-social behaviour influences the improvement of people's climate perception at a classroom level (Roche, 2011). Prosociality is related to emotional and cognitive development, and is relevant during adolescence, since it is then that identification and the necessity to belong to the peer group increases. For this reason, prosocial abilities take certain relevance regarding adolescents' personal adjustment (Martorell, González, Ordoñez & Gómez, 2011). Prosocial behaviour is related to empathy, which promotes caring and helping behaviours. In addition, it is related to low levels of aggressiveness in children, adolescents, and adults. (Eisenberg, 2000).

Prosocial behaviour is an umbrella term which encompasses several interpersonal behaviours, for example: helping, sharing, giving, cooperating, and answering to distress. The common element of these behaviours is concern for others (Weir & Duveen, 1981) and as pointed out by the authors, "Obviously such behaviour may have complex and not necessarily altruistic motivation" (p. 357)".

A more common way to define prosocial behaviour is as a type of voluntary behaviour that benefits other people and has an influence on the general improvement of personal behaviour (Romersi, Martínez-Fernández & Roche, 2011).

Roche (1995) defines it as “the behaviour that, without searching for external rewards, favours another person, group or social goals and increases the probability of generating a positive, high quality and solidary reciprocation in the resulting interpersonal or social relationships, safeguarding the identity, creativity and initiative of the people or groups involved” (p. 10). Likewise, Garaigordobil (2005) conceptualizes prosocial behaviour as “every positive social behaviour aimed at benefitting another person, with or without altruistic motivation, including behaviours such as giving, helping, cooperating, sharing, comforting, and so on” (p. 67).

In conclusion, most authors agree in defining prosocial behaviour as a positive social behaviour that implies helping, cooperating, interchanging behaviours and the fulfilment of social norms (Martorell et al., 2011).

3.1.3.1.7. Perception of satisfaction within the group

For Bonner (1959) a group exists when two or more people are conscious of one another, and a relevant reciprocal interaction happens. Kisnerman (1969) defines it as “a group of individuals who interact in a specific situation with an objective determined by them” (p. 76). According to Merton (1980), a group consists of “a number of people who interact with each other according to established systems” (p. 366).

As sustained by Sánchez (2014), human beings are group beings, since they grow up in groups (for example, the family), work in groups, learn in groups, play in groups, make decisions and also fight or defend themselves in groups. To this effect, a society is an organization of groups, rather than individuals. Sánchez affirms that the forces of society, such as traditions, rules, and values, reach individuals, not directly, but through the groups they belong to. Therefore, groups are important because a big part of human life is developed in groups and through them people define and confirm their values and beliefs or redefine their social identity.

Adolescence is a period wherein significant physical, psychological and social

changes are produced, leading to a different manner of perception of the self and reality, as well as another form of relating to others (Paez and Zubieta, 2006). The adolescent spends a lot of time with their partners. That is why the role the peer group plays during this phase of development is relevant (Herrero Yuste, 2003). In general, research has demonstrated that interaction amongst equals has a positive effect on the acquisition of emotional, communicative, social and cognitive skills (Paez and Zubieta, 2006).

As Herrero Yuste (2003) affirms, the peer group represents an important support in the adolescent's identity searching process and can facilitate the transition towards the adult world. Thereby, "it gives support and security, facilitates the separation from the parents and previous models, provides ideals, interests and values, and gives a *transitory identity* supporting a still fragile self" (p. 88). Therefore, the perception each person has regarding her peer group, especially the degree of satisfaction and support, is an indicator that can provide a vision as regards the quality of the existing coexistence in the group.

3.1.3.2. Instruments

As pointed out by Castaños Cervantes, Reyes Lagunes, Rivera Aragón & Díaz Loving (2011), within the psychometric measurements, the use of self-report measures constitutes the most widely used evaluation instrument in professional practice, as well as in research. Amongst the advantages they point out, the following can be mentioned: a broader approach of those abilities to which external observers have a more difficult access; its completion ease, since they can evaluate directly, simultaneously, and in a short amount of time the group of people object of the intervention.

On the other hand, it is necessary to point out the limitations of the use of self-report type questionnaires. In this sense, Etxebarua, Amor and del Corral (2003) specify the following more frequent sources of error (p. 506-507):

- *Ignorance*: people have not developed the adequate self-observation and self-evaluation abilities to express experiences, feelings, and emotions, as well as quantifying their intensity.
- *Lack of motivation*: it can be *structural*, that is, the person lacks interest in

collaborating, or *circumstantial*; that is, when specific circumstances mediate (illness, fatigue, learning by repetition of the same test, etc.). Hence, people can respond quickly, with little precision, or randomly, when the answer is not clear.

- *Simulation or voluntary dissimulation*: deliberate falsification of the answers in order to give a positive image of oneself, especially when behaviours that could get in conflict with social norms and values are explored.
- *Social desirability*: we would be dealing with a denial mechanism, as in this case people desire to give a socially acceptable image.

Therefore, and considering the limitations raised, it was decided to use the self-report type questionnaires for organizational and logistic reasons. On one hand, a possible questionnaire plan addressed to the teachers, who would have to answer for each student, implied a demand and cost of time difficult to approach by the teachers. On the other hand, as the only available moment to complete the questionnaires had to be limited to the tutoring sessions, this self-report type format was selected because it efficiently solved collecting answers of the group object of intervention in the same delimited time and space.

Below, a description of each evaluation instrument used for the research data collection is provided. Such description offers, on one hand, the reason justifying its use and, on the other, the characteristics relative to design, contents, application procedure, and punctuation norms. The evaluation battery consists of a total of seven instruments as it appears in Table 3.

Table 3. Instruments for collecting data (Annex. 4)

Instruments	Dependent Variables	Instrument Reference
LAEA List of adjectives for the evaluation of self-concept in adolescents and adults.	Self-concept	Garaigordobil, M. (2011). List of adjectives for the evaluation of self-concept in adolescents and adults. Madrid: Pirámide.
EE Empathic activation scale	Empathy	Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. <i>Child Development</i> , 53, 413-425.
Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) Perceived Emotional Intelligence Spanish version of: Trait Meta Mood Scale (TMMS-48) Measure of perceived emotional intelligence.	Emotional Intelligence: Attention, Clarity, and Emotional Repair.	Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta- Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), <i>Emotion, Disclosure, & Health</i> (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association. Spanish version Fernández Berrocal, P., Extremera, N. and Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified version of the Trait Meta Mood Scale. <i>Psychological Reports</i> , 94, 751-755.
CONFLICTALK Questionnaire to measure conflict management message styles.	Conflict coping styles: Focused on the problem (cooperative), Focused on others (avoidant), Focused on oneself (aggressive)	Kimsey, W.D and Fuller, R.M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. <i>Solving problems Quarterly</i> , 21 (1), 69-78.
CP. Pro-social behaviour questionnaire. Adaptation to self-report for adolescents to measure pro-social behaviour.	Prosociality	Weir, K. and Duveen (1981). Further Development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. <i>J. ChildPsychol. Psychiat.</i> 22, (4), 357-374. Adaptation to self-report for adolescents by Uria Iriarte (2016)
ESGRUPO. Satisfaction scale in the school group.	Satisfaction scale in the school group.	Garaigordobil, M. (2008). ESGRUPO. Satisfaction scale in the school group. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
CEA-ESO Questionnaire to evaluate assertiveness Spanish version of: CABS Children's Assertive Behaviour Scale	Assertiveness: interpersonal relation styles: Inhibited, Assertive, Aggressive.	Wood, R. Michelson, L., and Flynn, J. (1978) Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presented in the Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, November. In Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R. & Kazdin, A. (1987). <i>Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación and tratamiento</i> . Barcelona: Ediciones Martínez Roca. Spanish versión adapted to adolescents by Mesa,J., García, D., Betancort, M. and Segura, M. (2013). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Children Assertive Behavior Scale <i>Spanish Journal of Psychology</i> , 16, e104, 1–8.

In this way, the battery has consisted of a test set aimed at evaluating the variables previously described and that crystallise in: self-concept, empathy, emotional intelligence (attention, clarity, emotional repair), conflict coping styles (cooperative, avoidant, aggressive), prosociality, assertiveness, and satisfaction within the group. It was decided that the set of instruments, in its entirety, be of the self-report type, because it made it easier to obtain a direct and quick answer from each group simultaneously, and without much waste of time. To this battery of instruments, a first questionnaire was added (Annex. 4), where the personal data of the students was collected, relative to age, sex, origin, course repetition, information about mothers/fathers, etc.

The instrument selection process considered different phases: 1st) exploration of different instruments and consultation with experts; 2nd) selection of those instruments which could comply with the objectives of the study; 3rd) translation to Basque of the CEA-ESO instruments (Assertiveness), and CP (Prosociality); the versions in Basque from the rest of instruments was provided by the researcher Maite Garaigordobil; 4th) disposition of the test battery in two different blocks for its application in two different sessions. In the first session, the battery gathered four questionnaires plus the personal data sheet. In the second session, the battery collected three questionnaires. In this sense, the intention was to balance the task. So, the questionnaires were distributed in such way they contemplated, more or less, the same allotted time. The aim was not to tire the students in order to maintain the necessary concentration. On the other hand, to safeguard the participants' confidentiality, a chart was added in which to add a numeric code related to: school (1-C1, 2-C3, 3-C4, 4-C2), type of group (1 experimental, 2 control), and the number in class list. Likewise, the pre- or post- moment was pointed out in each test.

Next, the description of each instrument is detailed as well as its reason to form the final selection of instrument battery.

3.1.3.2.1. LAEA. List of Adjectives for Self-concept Evaluation (Garaigordobil, 2011).

Merrell (2001) considers that self-report tests are very functional when it comes to measuring self-concept, because it is a construct totally dependent on the subject

perspective. In this way, and in searching for an instrument that could seem adequate for the present study, instruments such as the classic *EAR, Escala de autoestima* [*EAR Self Esteem Scale*] by Rosenberg (1979), or the *AF5: Autoconcepto Forma 5* [*AF5: Self-concept Form 5*] by García and Musitu (1999) were reviewed. Finally, considering recent studies by Garaigordobil (2009, 2008) as a guide, the *LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto* [*LAEA, List of adjectives for Self-concept Evaluation*] by Garaigordobil (2011) was chosen because it was considered that: 1) it covers an extensive dimensionality including: physical, social, emotional and intellectual; 2) the items result accurate and simple.

This instrument measures self-concept in adolescents and adults and consists of a list of 57 positive adjectives aimed at measuring the global self-concept of people of 12-65 years old. In this way, the list contains adjectives that describe aspects related to: *Physical self-concept*, making reference to the self-body image perception the person feels with adjectives such as: lovely, attractive, physically strong, agile, sporty...; *Social self-concept*, which refers to the person's perception of how they socially relate. The adjectives make reference to positive qualities that favour interpersonal relationship: loving, affectionate, generous, unselfish, sociable, communicative, compassionate, comprehensive, solidary, friendly, likeable; *Emotional self-concept*, which makes reference to the perception of the mood and emotional response of the person in different situations with emotional quality adjectives such as: optimistic, cheerful, amusing, quiet, relaxed, self-confident, happy, emotionally expressive, sensitive, sentimental, with a sense of humour, stable, balanced; *Intellectual self-concept*, which makes reference to the person's perception of their intellectual capacities with adjectives such as: intelligent, clever, creative, imaginative, original, curious, with broad interests, observer, with good memory, mentally quick....

A list of adjectives is presented, which people have to value on a scale from 0 to 4 (nothing-a lot) according to what degree such adjectives describe their personality. Thus, 0 means "nothing" and 4 "a lot". In the adjustment, the direct scoring is obtained by adding the points obtained from the list of the 57 adjectives.

Regarding the psycho-metric data from the test, these are extracted from a study

carried out by Garaigordobil (2009) on a sample of 1,432 participants. A Cronbach alpha of 0.92 and a Spearman-Brown coefficient of 0.84 were obtained, which evidenced the list internal consistence. On the other hand, several analyses of the test-retest reliability were carried out on various samples and an average application interval of 40 days. The correlation results between both applications on a sample of 589 people were acceptable ($r = 0.73$, $p < 0.001$). On another sample of 142 second course psychology students, the test-retest correlation was even higher ($r = 0.83$, $p < 0.001$), showing the temporary stability of the test (Garaigordobil et al., 2008). To analyse the LAEA validity, correlations with other instruments measuring the AF-5 self-concept by García and Musitu (1999) and the RS self-esteem scale by Rosenberg (1965) were carried out, obtaining significant direct correlations between LAEA and the AF-5 ($r = 0.71$, $p < 0.001$) and the RS ($r = 0.63$, $p < 0.001$), showing an acceptable construct or concurrence validity (Garaigordobil et al., 2008). On the other hand, converging and discriminating validity studies of the LAEA carried out on a sample of 322 adolescents 14-16 years of age, have also evidenced significant inverse relations ($p < 0.001$) on self-concept with different psychopathological symptoms and with negative social skills, as well as direct relations with cooperation, appropriate social skills, social adaptation, self-esteem, feelings of happiness and adaptive personality traits (emotional stability, open mind, sociability, and responsibility). The set of results confirms the validity of the LAEA as a valuation instrument for self-concept (Garaigordobil, 2009, p. 72-73).

3.1.3.2.2. EE. Empathic activation scale (Bryant, 1982).

Along with Bryant's scale (1982) revision, instruments such as *EQ. Empathy evaluation questionnaire* by Mehrabian and Epstein (1972), as well as the *IRI, Interpersonal Reactivity Index* by Davis (1980, 1983) were explored. Finally, a study by Garaigordobil (2008), which uses Bryant's scale (1982) in an adolescent population context was considered as a guide. It was opted to use such instrument because it was considered that the items were simple to understand and adjusted themselves to the aspects intended to be studied.

Although Bryant values the combining empathy approximation; that is, the cognitive and affective, in this scale the focus is set on the adolescents' emotional activation; that is, the questionnaire is built by emphasising the emotional response rather than

the cognitive mechanisms that come into play (Bryant, 1986; Garaigordobil, 2008). Bryant's scale is a self-report designed to measure empathic activation in adolescents. It contains 22 items describing situations which reflect either empathy or else a lack of empathy of the subject towards another person who is in a specific situation. The scale presents two dimensions: 1) *Affective empathy*, in other words, the emotional activation (making reference to minimum cognitive mechanisms), like, "I feel sad when I see a girl who does not have anyone to go out with"; and 2) *the beliefs* regarding the expression of feelings like, "I think it is stupid that some people cry during a sad movie or reading a sad book."

The adolescent must value each item on a scale from 1 to 7; that is, according to their level of agreement with the phrases proposed. Thus, 1 would reflect that the phrase does not describe at all what is felt or thought while 7 would perfectly reflect what is felt or thought. The total scoring is obtained by adding each item points, taking into account that 9 items have negative polarity and are scored inversely: 2, 3, 9, 15, 16, 17, 18, 20, 21.

The psychometric data have been extracted from a study by Garaigordobil & Maganto (2008). The original scale shows a 0.68 Cronbach's alpha in fourth grade and 0.79 in seventh grade, while the one obtained with the sample of such study was higher ($\alpha = 0.81$). A test-retest feasibility study with 108 participants evidenced a 0.81 correlation coefficient on the fourth-grade sample and 0.83 with seventh grade students. Validation studies have found positive correlations with other empathy measures and negative correlations with anti-social behaviours (Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000, in Garaigordobil & Maganto, 2011) and violent behaviours (Wied, Goudena & Matthys, 2005, in Garaigordobil & Maganto, 2011). The Spanish validation of the questionnaire was carried out in a previous study by Garaigordobil (2008). (Garaigordobil & Maganto, 2008, p. 259).

3.1.3.2.3. Trait Meta Mood Scale. TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera and Ramos, 2004).

In the literature review on Emotional Intelligence (EI) and in the instrument selection, the focus was on authors as relevant as Mayer and Salovey. Firstly, the MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003) questionnaire was checked. This test

is designed to evaluate emotional intelligence, understood as an ability, throughout eight tasks. It is integrated by 141 items distributed in eight different sections. However, this questionnaire could turn out to be very long and complex to apply. Therefore, a simpler self-report model was chosen, offered by the Spanish version *TMMS24, Trait Meta Mood Scale* of the original *TMMS48, Trait Meta Mood Scale* proposed by Mayer and Salovey (1997).

The TMMS-24 is based on the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) created by Salovey and Mayer (Salovey, et al., 1995). The original scale evaluates people's perception regarding their own emotional abilities, which Salovey and colleagues denominate perceived emotional intelligence (PEI). The objective of this scale is to achieve an index that evaluates the knowledge each person has of her own emotional states; that is, to obtain a personal estimate about the reflexive aspects of our emotional experience (Salovey, et al., 1995).

The TMMS-48 was adapted and reduced by the Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004) research group, which would be called TMSS-24 and whose purpose is identical to the TMMS-48. It is a 24-item scale on a Likert type scale (1 completely agree, 5 totally disagree), evaluating three key EI dimensions (8 items per dimension): *Attention to one's own emotions* or the degree to which people believe to pay attention to their emotions and feelings (for example, "I am constantly thinking about my mood"); *Emotional clarity* or the degree to which people believe they perceive their emotions (for example, "I am frequently wrong about my feelings"); and *Repair of self-emotions* or the degree to which people believe they can regulate their negative emotional states and extend the positive ones (for example, "Even though sometimes I feel sad, I often have an optimistic vision"). To calculate the result, the scoring obtained in each dimension is summed up.

Regarding psychometric properties, in their study for the elaboration of the Spanish version of the instrument, Fernández Berrocal et al. (2004) demonstrate that the internal consistency of the sub-scales is as high as in the previous feasibility studies of the English version. All the Cronbach's alpha coefficients were above 0.85 for the three sub-factors (Attention, Clarity, and Repair). The correlations between the sub-scales are going in the expected direction. The Repair scale positively correlates with Clarity ($r = 0.35$) but not with Attention ($r = 0.07$). Clarity and Repair show similar

correlations with other criteria variables. The reliability of the retest carried out four weeks after was satisfactory: Attention ($r = 0.70$), Clarity ($r = 0.70$) and Repair ($r = 0.83$) (Berrocal, 2004, pp. 752-753).

3.1.3.2.4. CONFLICTALK (Kimsey and Fuller, 2003).

Among the selection of instruments to measure conflict management style, the *ACS. Coping Scale for Adolescents* by Frydenberg and Lewis (1993) was reviewed first. The scale is formed by 80 elements, one open (other strategies used) and 79 closed. Although it could be an exhaustive and complete instrument, it was observed that it might turn out to be very complicated to add it in a battery along with other six instruments. Therefore, it was opted to use the *Conflictalk* (Kimsey & Fuller, 2003) questionnaire since regarding format, it resulted simpler and faster to complete, and regarding content, it provided the pertinent dimensions that needed to be studied.

Hence, *Conflictalk* is a questionnaire to measure the message styles youngsters and adolescents use in a conflict situation. This questionnaire was designed to be used in training programs for conflict mediation at school contexts. It was considered a useful tool to understand one's own conflict management styles, as well as others'. This is a first step to develop abilities regarding coping and negotiation in conflict situations (Kimsey & Fuller, 2003).

Conflictalk is a self-report questionnaire whose purpose is to measure conflict management styles of students at lower, middle, and upper levels. The questionnaire presents 18 phrases, which can be expressed in conflict situations. People must score each phrase on a scale from 1 to 5. This is a rank that goes from "I never say things like that" (1), to "I almost always say things like that" (5). The instrument indicates three conflict coping styles and they are grouped in 6 items out of a total of 18: *Focused on the problem or cooperative dolphin* (items 3, 5, 7, 11, 12, 17); *Focused on others or avoiding-ostrich* (items 2, 4, 6, 13, 14, 15); and *Focused on oneself or aggressive-rhinoceros* (items 1, 8, 9, 10, 16, 18). Animal symbols are used as mnemonic devices with the purpose of associating the stereotype we have of the animal's behaviour with the connected conflict management styles.

For this test correction, the direct scoring of the three conflict resolution styles are

calculated first, assigning points to each item according to the answer given by each individual. Therefore, three direct scorings are obtained: one for each conflict resolution style.

Regarding the scoring interpretation, a scale has been made with typification sample data (n = 313). Coping style:

- ✓ Oriented to others (ostrich-avoiding): In boys 17 years old or more and in girls 15 years old or more, the scoring is interpreted as high.
- ✓ Oriented towards oneself (rhinoceros-aggressive): in boys 14 years old or more and in girls 11 years old or more, the scoring is interpreted as high.
- ✓ Oriented to the problem (dolphin-cooperative): in boys 13 years old or less and in girls 16 years old or less, the scoring is interpreted as low.

In regard to psychometric data, from a study carried out by Garaigordobil (2009) it is extracted that on the scale there is an adequate internal consistency (Cronbach's alpha) of the instrument for all three styles, both in the test original version (oriented to the problem: 0.87, oriented towards oneself = 0.81, and oriented to others = 0.63) and the test Spanish version (Laca et al., 2006) (oriented to the problem: 0.79, oriented towards oneself = 0.71, and oriented to others = 0.58).

In other *Conflictalk* psychometric studies carried out on a sample of 313 adolescents of 15-17 years old, the test internal consistency was calculated with the following results: In the oriented to the problem conflict resolution style a Cronbach's alpha of 0.92, and a Spearman-Brown coefficient of 0.91 were obtained; in the oriented towards oneself or aggressive conflict resolution style, a Cronbach's alpha of 0.78, and a Spearman-Brown coefficient of 0.74 were obtained; and in the oriented towards others or avoiding conflict resolution style, a Cronbach's alpha of 0.73, and a Spearman-Brown coefficient of 0.71 were obtained. The results confirm the test internal consistency. In a research carried out with 285 adolescents of 15-17 years old, a test-retest reliability analysis was made with a 90-day application interval. The results of the correlation between both applications carried out on a sample of 123 adolescents of 15-17 years old were acceptable in the oriented towards the problem conflict resolution style ($r = 0.47$, $p < 0.001$), and in the oriented towards oneself or aggressive conflict resolution style ($r = 0.57$, $p < 0.001$). however, in the oriented towards others or avoiding conflict resolution style ($r = 0.34$, $p < 0.001$) the

coefficient was lower. Nevertheless, the results confirm an acceptable level in the test temporary stability (Garaigordobil, 2009, pp. 173-175).

3.1.3.2.4. CEA-ESO. Questionnaire to evaluate assertiveness. (Mesa, García, Betancort and Segura, 2013).

One of the most relevant variables to be studied was related to social abilities. To this effect, in the instrument searching and selection process, several possibilities were considered, such as: *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales* [*AECS. Attitude and cognitive social strategies*] by Moraleda, González & García-Gallo (1998); *MESSY, The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* by Matson, Rotatori & Helsel (1983); or the *EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales* [*EIS. Questionnaire of cognitive strategies for social situation resolution*] by Garaigordobil (2000). Finally, the *CEA-ESO. Cuestionario para evaluar la asertividad* [*CEA-ESO. Questionnaire to evaluate assertiveness*] by Mesa, García, Betancort & Segura (2013) was selected. This questionnaire is applied in several programs fostering the Social Competence in education contexts, for example in the program *Ser persona y relacionarse* [*Being a person and relating*] by Segura Morales (2002). It seemed the questionnaire could be adjusted to the purpose of the research because of its fast application and the easy comprehension of its items.

The CEA is an adaptation of the CABS (Michelson & Wood, 1982), a questionnaire created for measuring students' assertive, aggressive and inhibited behaviours through a self-report. The CABS has 25 items, each with 5 answers varying throughout a continuum of passive-assertive-aggressive answers, out of which the students selects the one that represents their habitual way of responding to that situation. The items are grouped in 5 large groups of social abilities: 1. *Petitions*, as social abilities like doing or asking for a favour, asking for help, etc., with a total of 6 items; 2. *Positive statements*, such as complimenting, with a total of 4 items; 3. *Negative statements*, such as presenting a complaint, making a negative criticism, etc., with 6 items; 4. *Feelings or Empathy*, wherein getting angry, being concerned for someone, etc., are included, with 6 items; 5. *Conversations*, such as listening, initiating, maintaining a conversation, etc., with 5 items.

The adaptation of this questionnaire to the Spanish speaking population was carried out by Segura, Mesa and Arcas (1997), and was denominated *Cuestionario para Evaluar la Asertividad* (CEA) [*Questionnaire to Evaluate Assertiveness* (CEA)]. It is a self-evaluation instrument that allows classifying adolescents' behaviour according to three dimensions: assertiveness, inhibition and aggression. It consists of 25 items, categorized in three types of answers providing different real-life situations (for example: making or receiving a compliment, criticizing someone, asking for something, asking for help, presenting a complaint, maintaining a conversation, etc.). The answers are categorized throughout an inhibition-assertiveness-aggression continuum.

Even though the CABS original scale contained 5-answer options, it was decided to change such scale for a 3-answer option scale. Mesa (2010) justifies this for the following reasons: a) the simplicity of the scale for teachers and counselors when it comes to be corrected, b) because the original idea of the authors of an inhibition-assertiveness-aggression continuum was maintained, wherein the important point is to measure answer tendencies before social situations; and c) because being simpler to be answered also helps to work in the classroom on the social knowledge students have. As Michelson & Wood (1987) point out, the self-report gives us, above all, knowledge about what the person knows or thinks about themselves.

According to the study by Mesa et al. (2013), the reliability analysis was calculated with Cronbach's alpha and the 28-week test-retest stability was calculated with Pearson's correlation coefficient. Cronbach's alpha for the pre-test and the post-test was 0.69 and 0.71 respectively. In the case of the test-retest stability, it was 0.51, 0.59 and 0.61 for the inhibition, assertiveness and aggression scale, respectively. The test-retest stability was calculated on the sample of the control group (p. 13).

However, and as affirmed by Mesa et al. (2013), the CABS presents a two-dimensional model of assertiveness that does not align with the original scale. In this case, Mesa (2010) suggests the necessity of some changes, which would improve the instrument, specially related to remodelling the items aimed at identifying the students who score in inhibition. The questionnaire presents other limitations. For example, its reliability and validation study was carried out with participants exclusively from Barcelona, which demands its expansion to other

geographical contexts that allow to obtain representative data from the Spanish context. Besides, no other self-report measures were applied, which allow to evaluate the validity of the scale construct. Finally, no other sources were considered to contrast the participants' self-assessments regarding their relationship styles (Mesa, 2010), since the CABS also has the possibility of contrasting the self- assessment of relationship styles with hetero- assessment both of significant adult people and of their peers, in coherence with the research advising measuring the social competence from different sources (Mesa et al., 2013).

3.1.3.2.5. Prosocial Questionnaire (PB) (Weir & Duveen, 1981; Adaptation by Uria Iriarte, 2015).

The original *PB* questionnaire, *Prosocial Questionnaire* by Weir & Duveen (1981), is designed for teachers and it consists of 20 phrases or statements making reference to prosocial behaviours, from which prosocial behaviours of elementary school students are evaluated. For example, "If there is a fight, she/he tries to stop it; she/he tries to help someone that is hurt; she/he offers toys to her/his schoolmates; she/he praise others; she/he offer comfort when another one is crying," etc. The task consists in reading a group of statements indicating if the the student usually does what the phrase affirms "never, sometimes, or almost always". For its correction, 0 points are granted if the answer is "never", 1 point if it is "sometimes", and 3 points if it is "almost always".

In a study carried out to 10-12 year of age students, Garaigordobil (2002) used such questionnaire also adapting it for mothers/fathers. In the case of the current research, it was decided to adapt such questionnaire to a self-report format for teenagers between 13-15 years old for the following reasons: in the instrument selection process, some questionnaires were valued: the *Clima Prosocial Escolar CPE* [*Pro-social School Climate PSC*] by Roche (2002), *IA. Inventario de conducta altruista* [*Al. Altruistic behaviour inventory*] by Ma & Leung (1991), and the *PROSOCIAL, Cuestionario de actitudes hacia valores y conductas prosociales* [*PROSOCIAL, Questionnaire of attitudes towards values and pro-social behaviours*] by Garaigordobil (2009); however, it was concluded that, due to their simplicity and precision, the items by Weir and Duveen came closer in a more optimal way to the

elements that wanted to be measured in the present study.

Likewise, the self-report format could facilitate the data collection from the logistic and organizational perspective.

To carry out such adaptation, three expert judges were consulted. Two judges belonged to the Department of Research Methods and Diagnostics in Education (UPV/EHU) and a judge belonged to the Department of Social Psychology and Methodology of the Behaviour Sciences (UPV/EHU).

In this way, the adjustments made to the original questionnaire basically consisted in adapting the language so that 1) the questionnaire would be self-reported and 2) it was adjusted to ages 13-15. To contribute an example of adaptation, “He/She offers toys to his/her friends while playing a game” (mothers/fathers) and “He/She offers his/her schoolmates, pencils, erasers, while doing a school task” (teachers) was changed to “I offer my school material or games to my schoolmates or friends” (adolescents).

3.1.3.2.6. *ESGRUPO. Escala de satisfacción en el grupo escolar [ESGRUPO. Satisfaction scale in the school group] (Garaigordobil, 2008).*

Due to the delicate age range of the group object of study, it seemed important to measure the perception of the subjects regarding the group, since the satisfaction in regard to the belonging level and to how one is perceived in the group takes special relevance in adolescence. Therefore, an instrument designed for such objective, which had already been applied in other studies with adolescents, was selected (Garaigordobil, 2008).

The test consists of a list of 24 adjectives, 12 positive (happy, appreciated, respected, satisfied...) and 12 negative (isolated, insecure, humiliated, grumpy...), with which the adolescent evaluates their level of satisfaction in the school group, assessing how they feel in class, with their schoolmates, or their degree of socio-emotional wellbeing within their group.

For the application of the test, the adolescent reads the 24 adjectives and must value how they feels in relation to each adjective on an estimation scale 0 to 3 (Nothing, Something, Enough, A lot). In the correction, the positive items are rated

directly (0, 1, 2, 3), while the negative ones are rated inversely (3, 2, 1, 0).

The psychometric data are provided from Garaigordobil's study (2008). Internal consistency is correct. Cronbach's alpha: 0.73. Convergent and Divergent validity: Positive correlations were found between a good perception of the group mates evaluated with *ESGRUPO* with positive variables and inverse correlations with negative variables. Specifically, those adolescents that had a high concept of their group mates had high self-esteem ($r = 0.39$, $p < 0.001$), high self-concept ($r = 0.27$, $p < 0.001$), and little anti-social behaviour ($r = -0.14$, $p < 0.01$). They nominated few group mates as violent ($r = -0.12$, $p < 0.01$), had a lot of ability to resolve conflicts in a positive way ($r = 0.14$, $p < 0.01$), a low level of trait anger ($r = -0.21$, $p < 0.001$) and anger-expression indication in anger situations ($r = -0.18$, $p < 0.001$). They had a lot of social behaviours of social sensitivity ($r = 0.16$, $p < 0.01$), of help-cooperation ($r = 0.13$, $p < 0.05$), and few aggressive social behaviours ($r = -0.17$, $p < 0.01$), of apathy-withdrawal ($r = -0.23$, $p < 0.001$), and of social anxiety ($r = -0.26$, $p < 0.001$) (Garaigordobil, 2008).

3.1.3.3. Participants

There has not been a random sampling or randomization. Hence, the generalization capacities are very limited. At the most, subjects and schools of similar characteristics could be generalized.

3.1.3.3.1. Schools and localization.

The selected secondary schools are public institutes located in Gipuzkoa (Basque Country, Spain): They are of model D of education (learning in Basque language) that serve a population of medium and medium-low socio-economic and cultural level.

Table 4 shows a brief sociodemographic description of each location. It is worth mentioning that the unemployment rate is above the average in the Basque Autonomous Community (CAV), which is, as observed in Table 4, 11.4% (Eustat, 2017), while C3 is where the highest percentage is collected with 17.9%, followed by C2 with 15.3%, C4 with 15.3%, and C1 with 14.9%. On the other hand, if we compare foreign population percentages, it can be observed that the CAV is situated

in 5.5% (Table 4), while in the school locations, this percentage is surpassed, being C3 the highest with 14.1%, C2 with 9.5%, C4 with 9.1%, and finally C1, which is closer to the CAV average, with 5.9% (Eustat, 2017).

Table 4. Location Description

C1	C2
Population: 9,031	Population: 27,158
Foreign population: 5.9 %	Foreign population: 9.5%
Unemployment rate: 14.9	Unemployment rate: 16.4%
Economic activity:	Economic activity:
✓ Service sector: 88.3%	✓ Service sector: 70.9%
✓ Industry: 1.5%	✓ Industry: 20.1%
C3	C4
Population: 59,673	Population: 18,494
Foreign population: 14.1%	Foreign population: 9.1%
Unemployment rate: 17.9%	Unemployment rate: 15.3%
Economic activity:	Economic activity:
✓ Service sector: 70.5%	✓ Service sector: 60.1%
✓ Industry: 17.8	✓ Industry: 30.3%

Sources: Basque Institute of Statistics (Eustat) and Donostia-San Sebastián Development (2017)

3.1.3.3.2. Descriptive study

Below, the descriptive statistics of the identification variables of the data obtained in the pretest application in the sample of 135 teenagers from second of ESO in Gipuzkoa are presented. Also, those data where it seems to be a remarkable difference are presented.

Global description of the sample**Table 5.** Age, sex, and place of birth of the sample

Type of group	Age (average)	Repeat students (percentage)	Sex (percentage)		Place of birth (percentage)	
			F	M	Spain	Rest
Control	13.3	30.0	43.3	56.7	81.7	18.3
Treatment	13.6	40.0	50.7	49.3	88.0	12.0
TOTAL	13.4	35.6	47.4	52.6	85.2	14.8

Sex

As observed in Figure 4, there is a slight superiority in relation to the male population, with 52% against 47% of the female population.

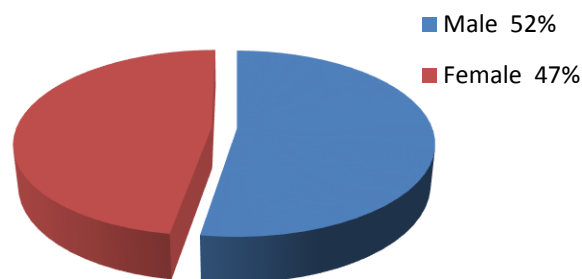


Figure 4. Sex

Age

As observed in Table 5, the average age in the research group is 13.49. It has been compared to the suitability rate (Table 6) from the Basque Autonomous Community (CAV) as it appears in the Statistic Basque Institute web page, Eustat (2017).

Table 6. Suitability rate

Research group			CAV	
Sex	Percentage of 13-year-old students from 2nd of ESO	Percentage of repeat students	Percentage of 13-year-old students from 2nd of ESO	Percentage of repeat students
F	64.1	37.5	86.2	13.8
M	63.4	33.8	79.0	21.0
Total	63.7	35.6	82.5	17.5

Source: Eustat (2017)

In comparison to the 2014-2015 cohort, in the CAV, according to the last data from 2014-2015 on public education, and as can be observed in Table 6, at 13, 82.5% of all 13-year-old students were in second of ESO. Therefore, 17.5% were repeat students (Figure 5). In the case of the sample, 13-year-old students are 64.4% and 35.6% are repeat students (Figure 6). Regarding the schooling result indicator, it stands out that the schools object of research present a special profile since they do not agree with the CAV repeat students percentage, but noticeably surpass it. This characteristic of the group researched could be associated to lower socio-economic levels and to school problems.

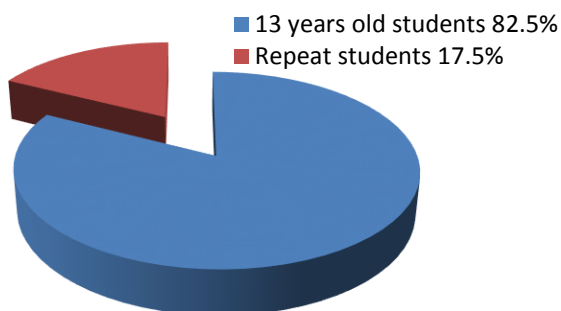


Figure 5.

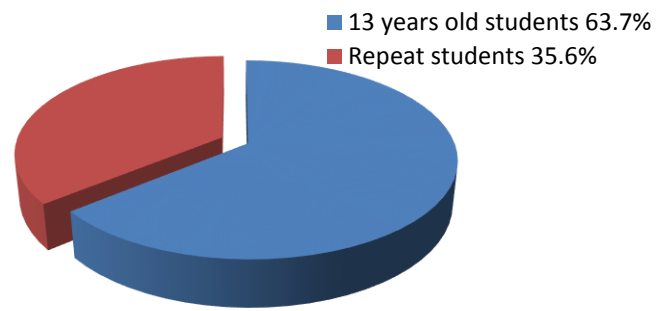


Figure 6.

Figure 5.CAV suitability rate

Figure 6. Research group suitability rate

Place of birth

As seen in Figures 7 and 8, noticeable differences are observed between the sample and the school population of the CAV. In this way, in the research group the students born outside Spain reach 14.8%, while in the CAV, according to the latest data issued in 2014-2015 by Eustat (2017) regarding public education, 9% of the students had been born outside Spain.

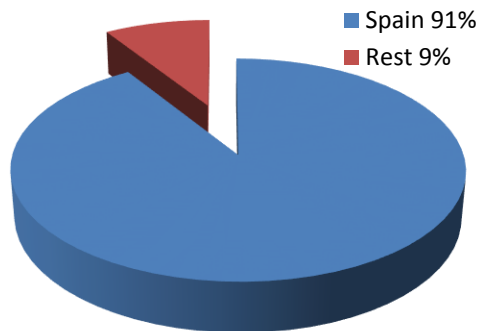


Figure 7.

Figure 7. CAV place of birth

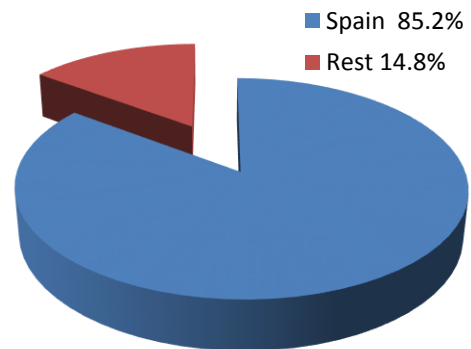


Figure 8.

Figure 8. Research group place of birth

Mothers/fathers' Data

Regarding the place of birth (Figures 9 and 10), 21.5% of mothers/fathers in the sample had been born outside Spain. The difference regarding the foreign population percentage living in the CAV, 5.5% (Eustat, 2017), is noticeable.

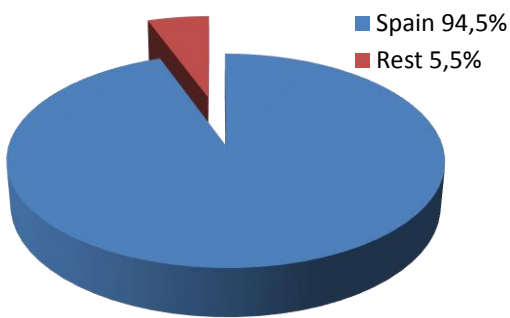


Figure 9

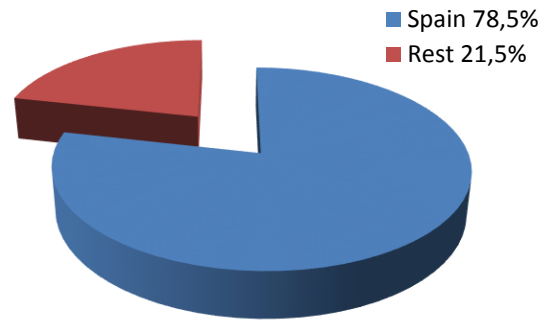


Figure 10

Figure 9. CAV mothers/fathers' place of birth
 Figure 10. Research group mothers/fathers' place of birth

Regarding the employment situation (Figures 11 and 12), 12.4% of the research group mothers/fathers are unemployment, while the CAV average is 11.4%.

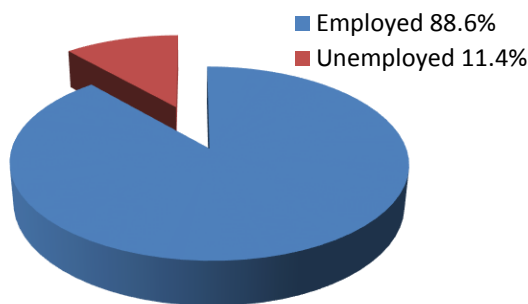


Figure 11.

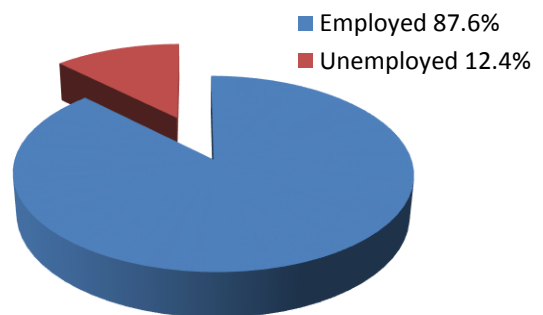


Figure 12.

Figure 11. CAV mothers/fathers' employment situation..
 Figure 12. Research group mother/fathers' employment situation.

Regarding the level of education (Figure 13), 16.7% has completed university studies. It is noticeable that the level of education is primarily situated at secondary education with 26.5%.

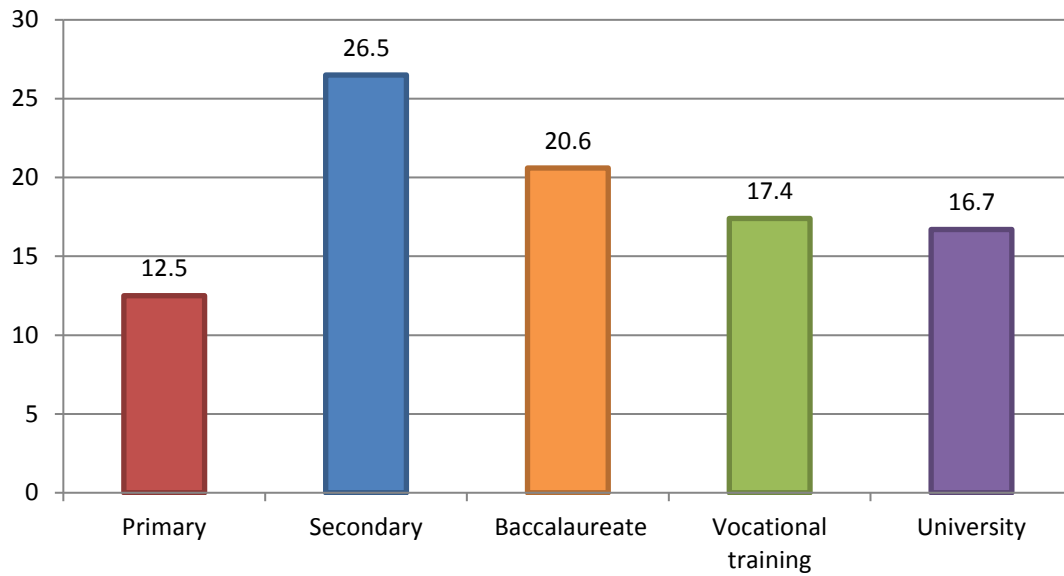


Figure 13. Mother/fathers' level education

Description by group type

Age

As it can be seen in Table 6, the treatment and control groups are similar regarding age. However, the treatment group presents an average of 13.6, slightly superior to that of the control group, 13.3. Therefore, regarding the percentage of repeat students (Figure 14), the treatment group presents a higher percentage, 40%, compared to the 30% of the control group.

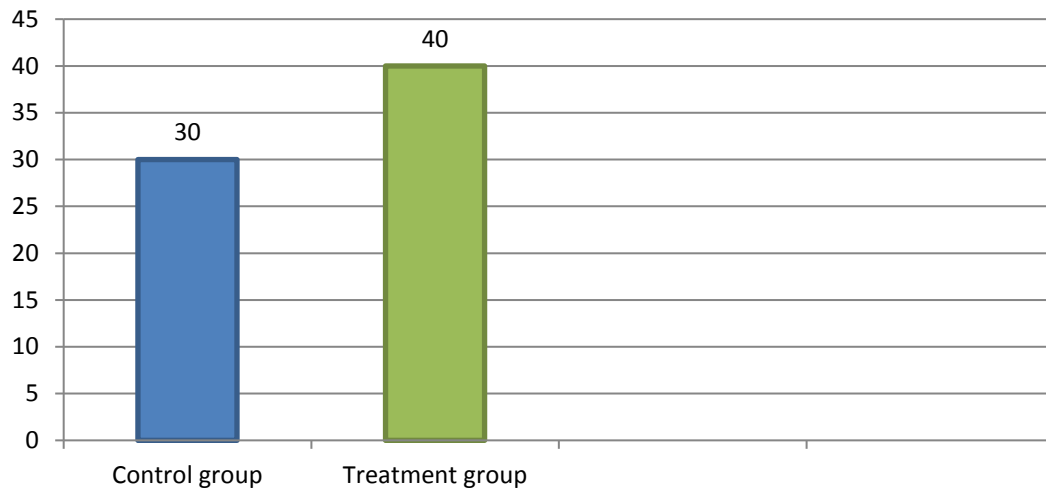


Figure 14. Repeat students

Sex

As observed in Figures 15 and 16, as well as in Table 6, the control group has more male subjects than the treatment group, since it has 43.7% of girls versus 56.7% of boys. In this sense, the treatment group appears more balanced with 50.7% of girls and 49.3% of boys.

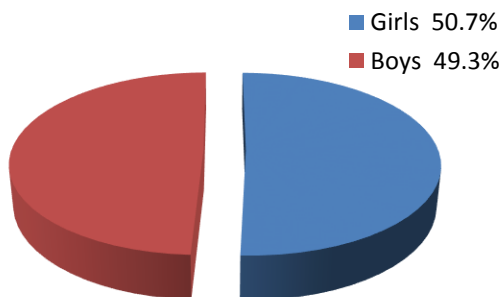


Figure 15.

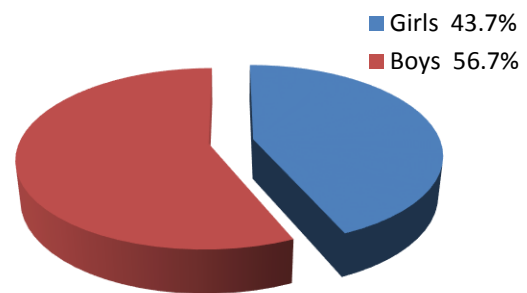


Figure 16.

Figure 15. Sex. Treatment group

Figure 16. Sex. Control

Place of birth

As observed in Table 1 and in Figure 17, there is a noticeable difference between the treatment group, showing 12% of subjects from other countries, and the control group, with 18.3%.

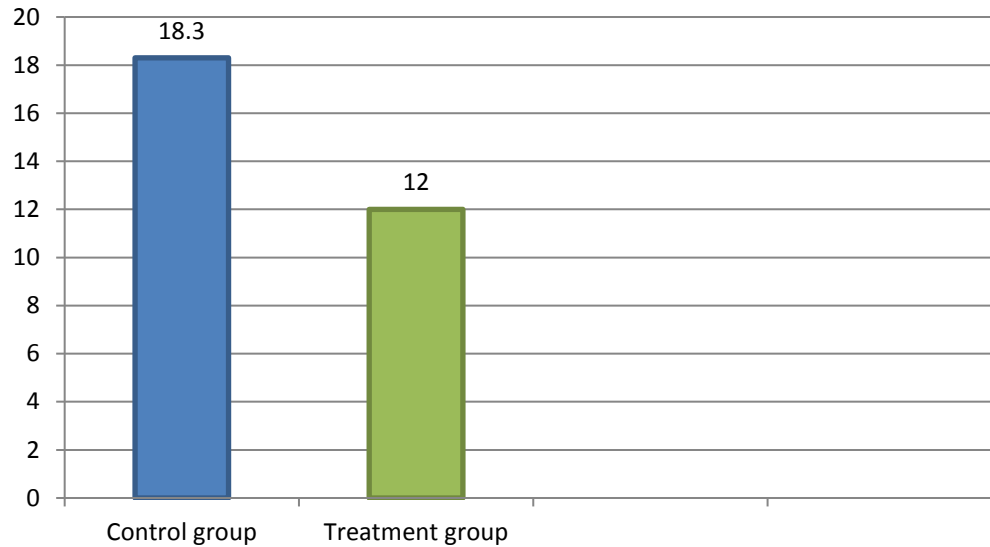


Figure 17. Students born in other countries

Mothers/Fathers' data

Table 7. Mothers/fathers' place of birth (percentage)

Type of group	Mother		Father		Total	
	Spain	Rest	Spain	Rest	Spain	Rest
Control	70.0	30.0	73.3	25.4	71.6	27.7
Treatment	82.7	14.7	81.3	16.0	82.0	15.3

Place of birth

Concerning the mothers/fathers' place of birth (Table 7), if we observe the

percentage of population born in another country, the data show a noticeable difference between the control group, with 27.7% and the treatment group, with 15% (Figure 18).

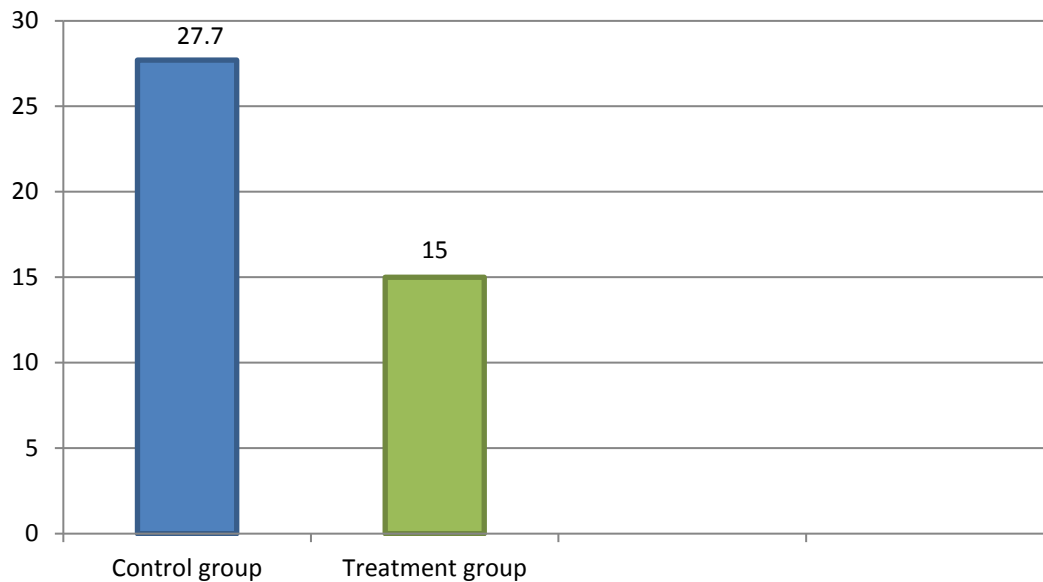


Figure 18. Fathers/mothers born in another country

Employment situation

Table 8. Mothers/fathers' employment situation (percentage)

Type of group	Mother		Father		Total	
	Employed	Unemployed	Employed	Unemployed	Employed	Unemployed
Control	75.0	15.0	76.7	13.3	75.8	14.1
Treatment	84.0	10.7	72.0	10.7	78.0	10.7

Regarding the mothers/fathers' unemployment situation (Table 8 and Figures 19-20), there is some difference between the groups. In this way, the mothers/fathers of the control group represent a percentage of 14.1%, while those in the treatment group represent 10.7%. So, the percentage is higher in the case of mothers/fathers in the control group.

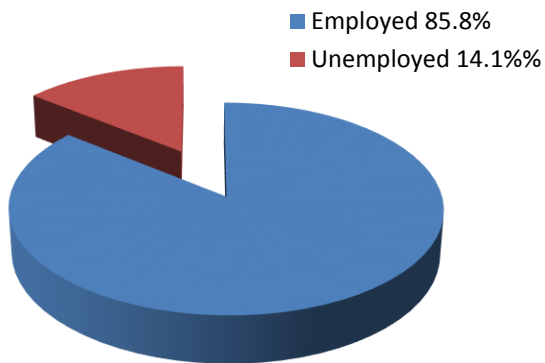


Figure 19.

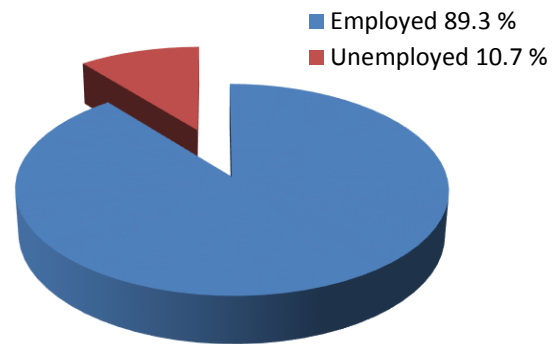


Figure 20.

Figure 19. Control group mothers/fathers' employment situation

Figure 20. Treatment group mother/fathers' employment situation

Level of education

Table 9. Mothers/fathers' level of education (percentage)

Type of group	Primary	Secondary	Baccalaureate	Vocational training	University
Control	15.0	25.0	18.3	5.8	18.3
Treatment	10.0	28.0	23.0	11.6	15.2

Concerning the mothers/fathers' education level (Table 9 and Figure 21), in both groups it is mainly set at Secondary. In this sense, a higher percentage is given (28%) in the treatment group versus the 25% of the control group. Regarding Higher Education, the control group is above, with 18.3%, versus the 15.2% of the treatment group.

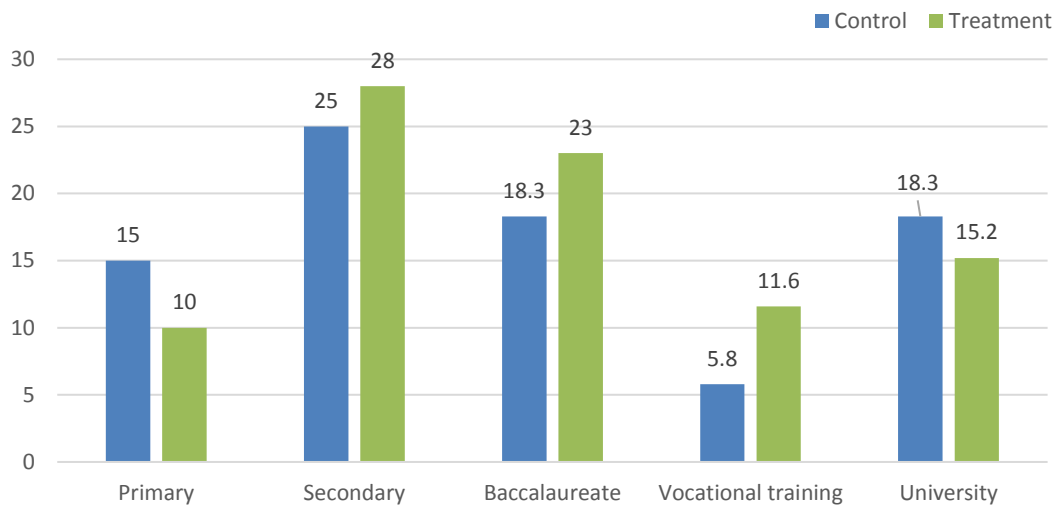


Figure 21. Mother/fathers' education level per type of group

Schools description

A description has been carried out in each school, since the data reveal that the schools could be attending to population segments, which in some issues, are slightly different since some socio-cultural differences are established. The general description is detailed in Table 10.

Table 10. School description (Percentages)

Schools	Age (average)	Repeat students (percentage)	Sex (percentage)		Birth (percentage)	
			F	M	Spain	Rest
C1	13.6	50.0	53.6	46.4	78.6	21.4
C2	13.5	32.5	47.5	52.5	85.0	15.0
C3	13.2	25.8	48.4	51.6	96.8	3.2
C4	13.5	36.1	41.7	58.3	80.6	19.4

Below, the data that stand out and can differentiate one school from another have been pointed out.

Percentage of repeat students

Regarding age average (Table 10 and Figure 22), C1 school stands out (Figure 23), with an age percentage of 13.62, meaning that half of its pupils are repeat students.

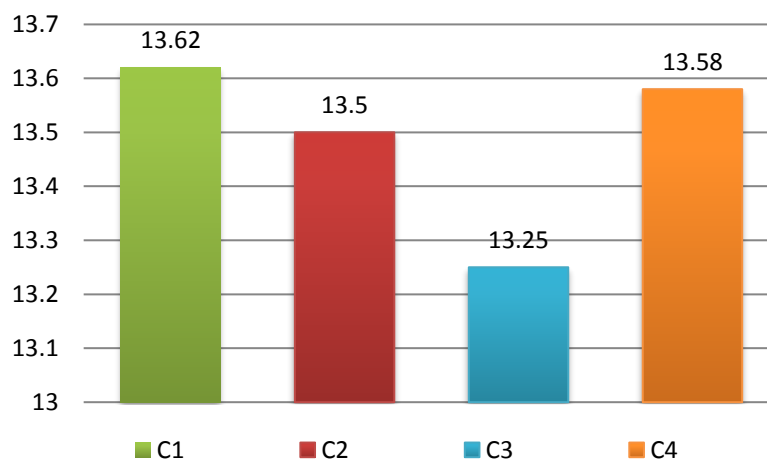


Figure 22. Student's age per school

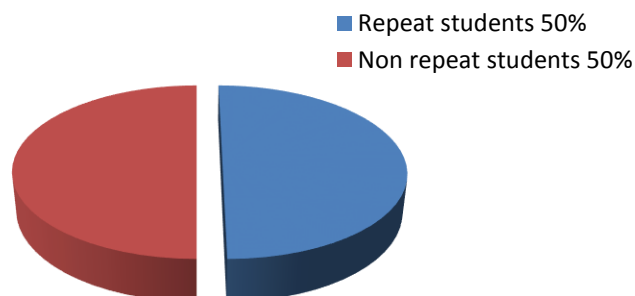


Figure 23. C1 repeat students

Sex

Regarding distribution by sex (Table 10 and Figure 24), in C1 (Figure 25), there is a higher percentage of girls, 53% versus 46% of boys. On the other hand, in C4 (Figure 26), there is 41.7% of girls versus 58.3% of boys.

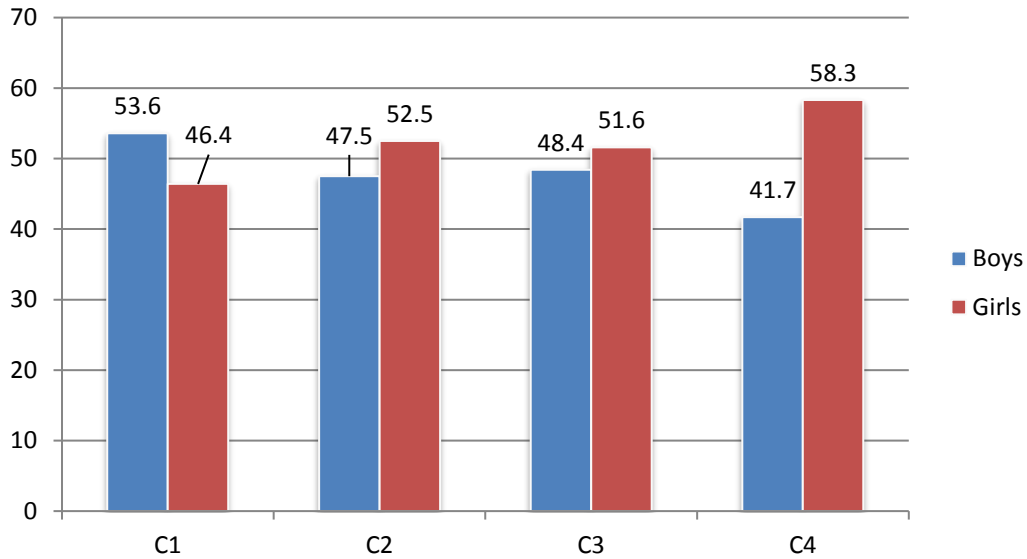


Figure 24. Distribution of sex per schools

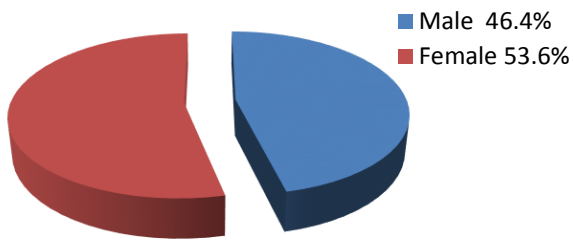


Figure 25.

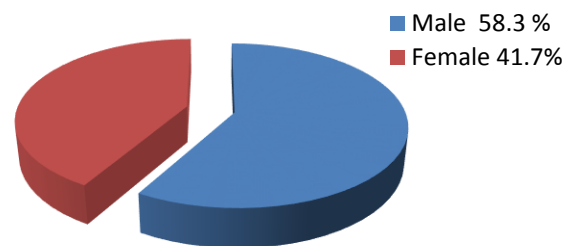


Figure 26.

Figure 25. Distribution by sex C1

Figure 26. Distribution by sex C4

Place of birth

Regarding the country of origin (Table 10) and the students born abroad (Figure 27),

the schools C1, C4 and C2 centres show a percentage between 15% and 21%, while in C3, with 3.2% a noticeable difference can be observed.

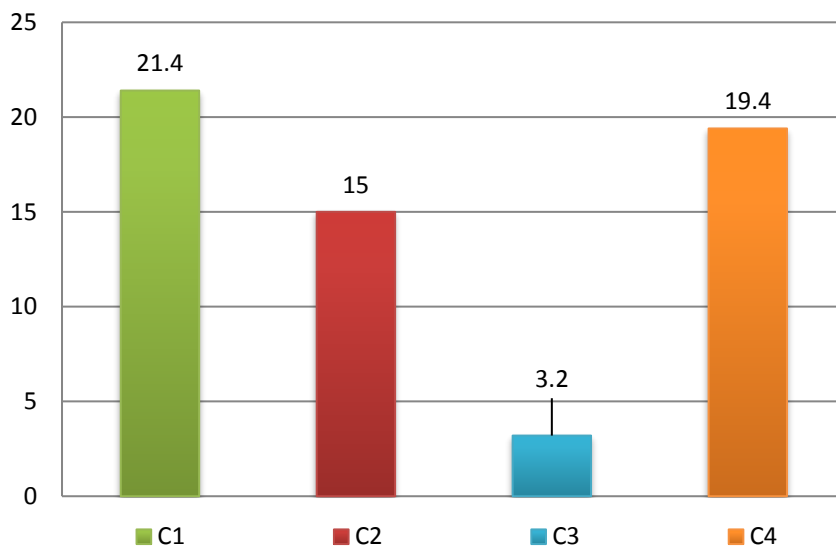


Figure 27. Students born abroad

Figures 28 and 29 show a comparison between the schools with higher (C1) and lower (C3) percentage of students born abroad.

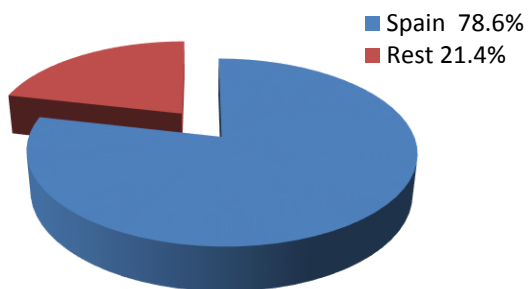


Figure 28

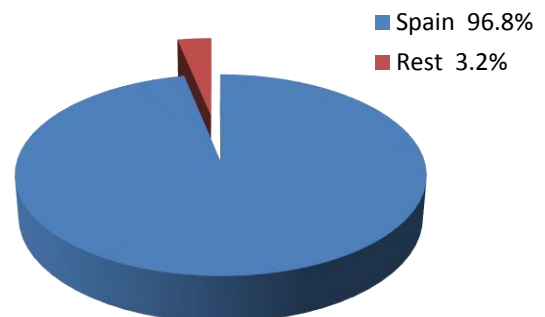


Figure 29

Figure 28. Place of birth. C1

Figure 29. Place of birth. C3

Data of mothers/fathers/legal guardian

Table 11. Mothers/fathers place of origin (Percentages)

Schools	Mother		Father		Average	
	Spain	Rest	Spain	Rest	Spain	Rest
C1	75.0	25.0	75.0	17.9	75.0	21.4
C2	75.0	25.0	77.5	22.5	76.2	23.7
C3	87.1	12.9	83.9	16.1	85.5	14.5
C4	72.2	22.2	77.1	22.9	74.6	22.5

Regarding mothers/fathers' place of birth (Table 11), and concerning foreign origin (Figure 30), it could be pointed out that the lowest percentage is in C3 with 14.5%. On the other hand, the other schools are above 20%, being C2 the one presenting the highest percentage, 23.7%.

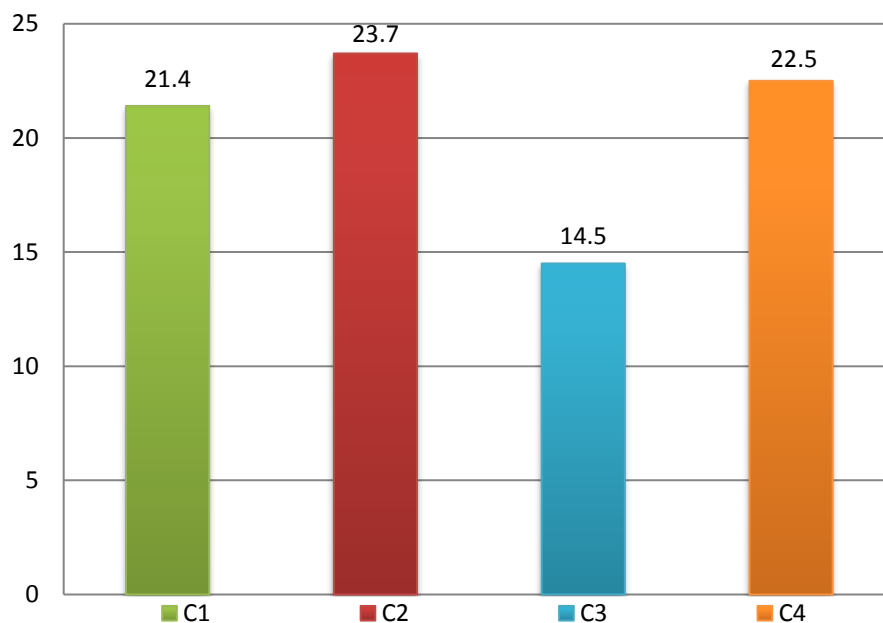


Figure 30. Fathers/mothers of foreign origins

Concerning the employment situation (Table 12), the schools with a higher percentage of unemployed mothers/fathers (Figure 31) are C1 with 14.3% and C3 with 14.5%, while C4 has the lowest unemployment rate with 8.3%.

Table 12. Mothers/fathers' employment situation (Percentages)

Schools	Mother		Father		Average both	
	Employed	Unemployed	Employed	Unemployed	Employed	Unemployed
C1	85.7	10.7	71.4	17.9	78.55	14.3
C2	75.0	17.5	82.5	7.5	78.75	12.5
C3	77.4	12.9	64.5	16.1	70.95	14.5
C4	83.3	8.3	75.0	8.3	79.15	8.3

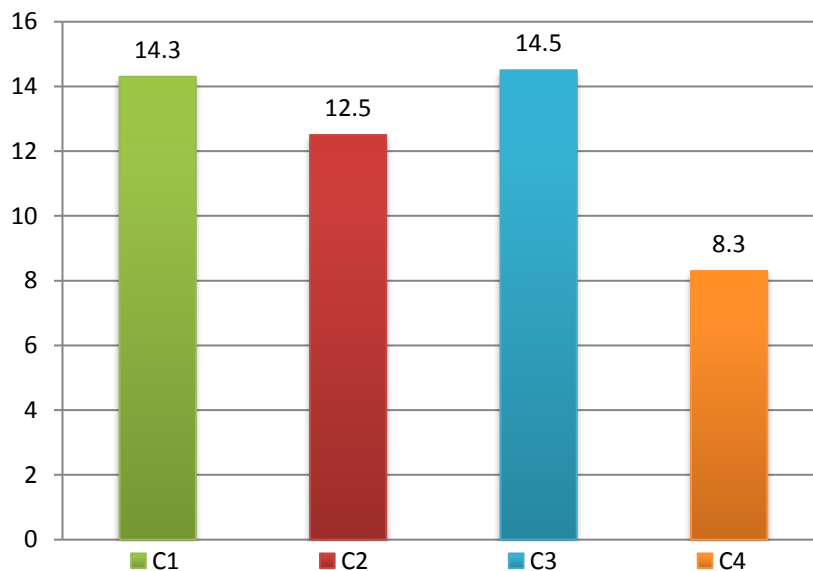


Figure 31. Mothers/fathers in unemployment situation

In reference to the mothers/fathers' level of education (Table 13 and Figure 32), there are remarkable differences among the schools. In this way, the percentage of university studies level is substantially higher in C3 with 21% and in C2 with 20%, versus the 11% of C4 and the 8% of C1.

Table 13. Mothers/fathers' level of education (Percentages)

Schools	Primary	Secondary	Baccalaureate	Vocational training	University
C1	17.9	30.3	19.65	8.8	8.95
C2	6.2	22.5	11.25	8.7	20.0
C3	16.0	20.9	25.8	8.0	21.0
C4	11.0	26.3	22.2	8.3	11.0

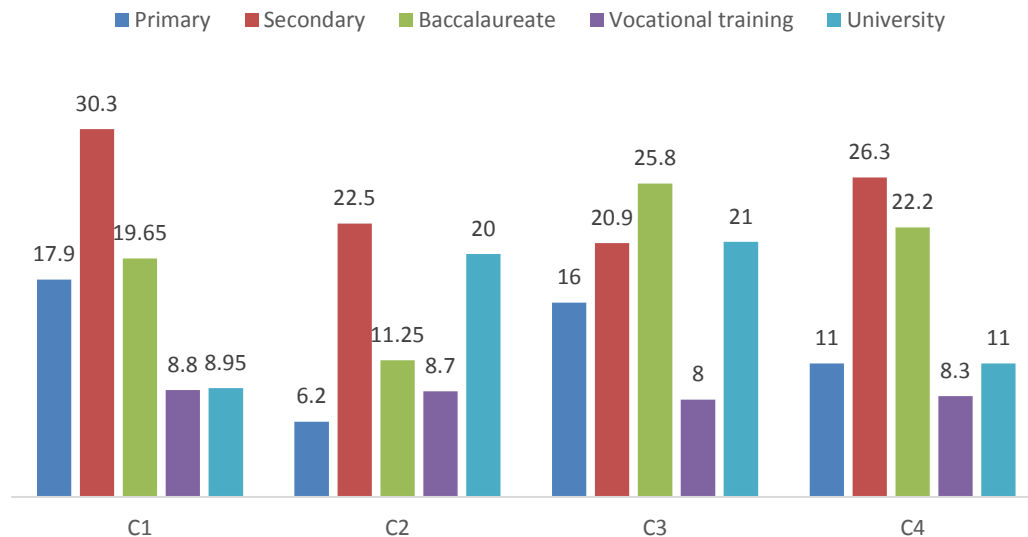


Figure 32. Mother/fathers' level of education per school

Summarizing, it can be noted that, in general, the localizations of the schools present a higher percentage of foreign population (with the exception of C1, which is the one that adjusts the most) in comparison to the CAV's average, as well as the unemployed mothers/fathers' percentage (Table 8).

Regarding the description of the sample, it should be noted that the male population is slightly higher (52.5%) than the female population (47.4%). In the same way, the high percentage of repeat students (35.6%) is noticeable if we compare it with the CAV's average (17.5%). Thus, the school presenting the highest percentage of

repeat students is C1 (50%).

As regards the place of birth, the global sample presents a rather higher percentage of students born abroad (14.8%) than the CAV's average (9.0%). In this way, the control group shows a higher percentage (18.3%) than the treatment group (12.0%). For this matter, C3 is the school presenting the lowest percentage (3.2%), being C1 the one with the highest (21.4%).

Concerning the mothers/fathers' origin, there is a high percentage of foreign population (21.5%), evidently surpassing the CAV's average (5.5%). In this way, C2 is the school with the highest percentage of mothers/fathers with a foreign origin (23.7%). The mothers/fathers' level of education, in general, is set at Secondary (26.5%), and regarding the employment situation, it should be noted that the percentage of unemployment is somewhat higher (12.4%) than the CAV's average (11.4%).

In synthesis, compared to the CAV's average, the research group is characterized for having a higher percentage of: 1) repeat students; 2) foreign students; 3) mothers/fathers of foreign origin; 4) unemployed mothers/fathers.

3.1.3.4. Data collection procedure

With the aim of studying the impact of *Gure Begiradak (Our Gazes)* Program, a pre-test/post-test quasi-experimental study was carried out, establishing a treatment group (participant in the program) and a control group (exempt from the program) in each school. To that end, and as previously commented, a battery of 7 standardized instruments was administered, before and after the intervention program.

Previously, the procedure required by the Basque Country University Research and Ethics Commission (CEID) had been carried out, providing the data and documentation required by the commission. Among them, the pertinent authorization of each school centre (Annex 3) was included, and the informed consent model for the people object of the research (Annex 3). Once the favourable evaluation was obtained (Annex 3), the informed consents for mothers/fathers and students from both groups (control and treatment) were handed out. Along with this process, the main researcher included a thorough explanation of the project. In this sense, the importance of the control group participation was emphasized, despite

being exempt from the intervention program. Furthermore, along with the data protection guarantee, it was underlined that participation was voluntary, and that at any moment the decision could be revoked and such participation abandoned. After two weeks, the informed consents signed by mothers/fathers (approval), and students (acceptance) were collected.

Likewise, a pilot test of the questionnaires with two 13 and 14 years old adolescent boys was carried out. The goal was to value the questionnaire understanding degree by the adolescents, as well as estimating the time it would take to complete them. It was carried out in one of the family domiciles in order to ease the pilot test. There were no difficulties on the part of the adolescents regarding the understanding of the items presented in the tests, and 45 minutes were needed to complete such questionnaires.

Once the pilot test was carried out and the signed informed consents obtained, the pre-test instruments were administered. Unlike the post-tests, the former contained a first page collecting personal information from the participants, such as: sex, age, origin, course repeated, information about father/mother's work, education and origin, etc. These data allowed to obtain a more detailed description of the participant group.

In order to minimize the impact of the time dedicated to complete the questionnaires, these were applied in two 30-minute sessions, within the space of the tutoring sessions. They were administered by the main researcher, so that she could answer any question the participants might have.

After the pre-test application, the treatment group participated in the 15 sessions of the *Gure Begiradak* program (described in chapter 2), which finalized with the presentation of a Forum Theatre play before their control group partners and different educational community agents: students from other courses, mothers/fathers, teachers, etc.

Once the program concluded, both groups (control and experimental) were handed the post-test questionnaires. These, unlike the pre-test questionnaires had to be administered in one single one-hour session due to logistic and organizational reasons (plus the pressure existing in the schools at the end of the course).

The whole process would allow to detect possible changes in the socio-emotional variables as indicators of the impact of the program and its possible effects on the treatment group's coexistence.

3.1.4. Data analysis

In order to give answers to the hypothesis presented, and taking into account the design, a series of statistical analysis were carried out by applying the model of repeated measure variance analysis. For such analysis, the SPSS statistical program (Joaristi & Lizasoain, 2003) was used. The variables analysed included *self-concept, empathy, emotional intelligence, prosociality, assertiveness, conflict resolution style, and satisfaction perception in the group.*

First of all, it was used a repeated measure variance analysis model with two factors: 1) pre-test/post-test; 2) Control group/experimental group. After such analysis was carried out, it was observed that, in general, there were no significant differences either between the pre-test and the post-test or between the control and experimental group. Nevertheless, there was a relevant trend difference in the *self-concept* case, as well as a weaker trend difference in *perception within the group.*

Therefore, with the aim of researching other possible differences in the rest of variables, it was decided to analyse the data more thoroughly. It was thought that the possible limitations of the self-report format and the possible tendency of the groups when scoring in one extreme or the other could hide some differences. So, it was decided to carry out a differential study in sub-groups regarding the sex and school variables. On one hand, it was about researching if there could be noticeable differences between boys and girls. On the other, it seemed important to analyse possible differences between schools to check if the research context could be key in any variable. As previously pointed out, the description of the locations reflects both common and different elements. Therefore, the environment could be a factor when studying any differences.

Besides this, a strategy was adopted to analyse the external groups. The initial hypothesis was based on the possible effect on the subjects in the extremes of each variable results.

When it came to defining the sub-groups, the process to assess each questionnaire

was examined regarding the normative group (Annex 5), with the objective of deciding the criteria to distribute the extreme sub-groups: based on the average scorings of the normative group or on the specific average scorings of the research group. Hence, after such procedure, it was decided to define the extreme subjects according to the average scorings of the research group due to the following reasons:

- 1) In some variables, noticeable differences between the average scorings were obtained, like, for example, in empathy, where the sample presented an average of 89.38 versus the normative group, with an average of 102.03.
- 2) Some test manuals did not present clear average scorings or did not coincide with the scoring system that had been carried out. Thereby, for example, in the case of assertiveness, a questionnaire that contemplates negative scorings when calculating results, it was decided, following researcher Mesa's advice, to count positively in order to facilitate the data analysis tasks in the SPSS statistical program. For this matter, the assessment procedure that coincided with this scoring was not found in the instrument validation document (Mesa et al., 2013), nor in any other reviewed sources. On the other hand, regarding the emotional intelligence questionnaire, and after reviewing its adaptation to Spanish (Fernández Berrocal et al., 2004) as well as other sources, it was not possible to find an assessment procedure that tallied up with the test scoring system. In addition, the instrument that measured prosociality, as mentioned before, was specially adapted for the research. Hence, there was no equivalent normative group available to compare averages and thus extract an assessment system.

Therefore, as it responded more efficiently to the specific reality of the research, it was decided to carry out the procedure according to the pre-test scoring of the whole research group and distribute it by quartiles (Q) and thus to consider quartile 1 and 4 as the two most extreme groups: the ones who less score and the ones who score the most in each variable. For example, regarding the *assertiveness* variable, it would be necessary to analyse the change in those people who score the lowest (inhibition) and those who score the highest (aggressiveness) in the pre-test and observe if there are any significant differences regarding the post-test as well as among groups. In this way, it was decided to define the sub-groups based on a

categorization in quartiles. As an example, a table of the *self-concept* variable is shown with its values regarding the sub-groups of quartile 1 (the inferior extreme sub-group) and quartile 4 (the superior extreme sub-group).

Table 14. Self-concept extreme groups

Measure: Self-concept					
SELF-CONCEPT (grouped)	test	Average	Standard error	Trust interval at 95%	
				Low limit	High limit
<= 142.00	1	128.183	2.327	123.450	132.917
	2	131.067	4.379	122.157	139.976
182.00+	1	193.935	1.696	190.471	197.399
	2	180.335	4.788	170.556	190.115

3.1.5. Results

Once the procedure of variance analysis of repeated measures with two factors was finalized (pre-test/post-test and control/experimental group), and the effects more thoroughly studied regarding sub-groups such as sex and schools and subjects who scored in the lower and higher extremes (Q1 and Q4), the next step is to detail the study results summarized in Table 15. The tables containing the summary of the results, and the gross results extracted from the SPSS statistical program can be consulted in Annex 5.

Table 15. Summary of variable averages

Variables in study		Test	Control	Experimental
Self-concept		Pre	165.333	155.904
		Post	155.483	153.329
Empathy		Pre	88.300	90.528
		Post	89.533	88.903
Perception of satisfaction into the group		Pre	59.433	52.493
		Post	55.733	49.465
Assertiveness		Pre	49.250	48.707
		Post	48.417	48.267
Prosociality		Pre	45.119	44.459
		Post	44.949	44.554
Emotional intelligence	Emotional attention	Pre	25.167	24.775
		Post	25.017	23.817
Emotional intelligence	Emotional clarity	Pre	24.350	23.366
		Post	23.550	23.366
Emotional intelligence	Emotional repair	Pre	27.417	26.338
		Post	26.250	24.803
Conflict management style	Cooperative	Pre	12.692	12.895
		Post	12.808	13.211
Conflict management style	Aggressive	Pre	15.362	15.587
		Post	15.448	14.507
Conflict management style	Inhibited	Pre	16.534	16.733
		Post	16.776	16.027

In general terms, as shown in the summary table, the pre and post groups are similar. This is why no significant differences are appreciated before and after the program. The control and treatment groups are similar regarding the results, reason why no significant differences between the control and the treatment groups are obtained, nor before and after.

Although later, in the limitations, this matter will be considered more thoroughly, a possible hypothesis could be advanced regarding the fact of not having found any significant differences. On one hand, the inherent limitations of the self-report format previously pointed out are considered (Cohen et al., 2000). One of them can draw attention to the social desirability and voluntary simulation or dissimulation; in other words, answers falsifying reality are given to show a positive image of oneself. On the hand, there could have been a lack of short-term motivation caused by: a) the learning of the repetition of the same test, b) the fatigue typical of the end of the course, which could have affected the interest to answer the post-test questionnaires. Considering everything, it should be pointed out that, due to logistic demands, the post-test questionnaires had to be applied in one single session, what could have added further pressure on the students and caused the answers to be given quickly and with little precision.

On the other hand, the data collecting instruments could be questioned in the sense of verifying if they really complied with the objective regarding what was wanted to be measured; that is, coexistence, a complex, broad, multivariable, and difficult to measure construct.

For example, in the case of empathy, the qualitative data extracted from informants pertaining to the intervention group, show that there is a high percentage of students affirming that after the program they are more able to put themselves in others' shoes. As previously pointed out, the quantitative type instrument used to measure empathy studies empathic reaction only from the affective side. For this reason, it could be foreseen, as a hypothesis, that the type of empathy developed by the group participating in the program affects cognitive understanding. Another limitation regarding the instruments can be found in that of assertiveness, which, like Mesa et al. (2013) declared, presents a two-dimensional (assertive-aggressive) that does not appear in the original questionnaire, for which some changes are suggested to

improve it. And finally, the limitations of the prosociality test adaptation carried out by the researcher, which does not collect reliability and validity data. Therefore, the data have to be taken with precaution.

Another of the hypotheses can refer to the intervention program and its duration. A fifteen-session program could be too brief and short to be able to detect a significant impact immediately.

Finally, once the hypotheses that could explain the lack of significant global differences have been presented, the intention is to highlight the trend results in some variables, such as *self-concept* and *perception in the group*. Hence, the outstanding elements in such variables are commented.

Self-concept

As seen in Table 15 and Figure 33, the treatment group presents a slight decrease in positive self-concept from an average of 155.904 (pre-test) to an average of 153.326 (post-test). In the control group, the scoring descends more abruptly from an average of 165.333 (pre-test) to an average of 155.483 (post-test). In this way, it could be anticipated that the qualitative data extracted from the treatment group also reveal that the self-concept level is maintained in the program participants.

The possible explanation regarding the abrupt descent of positive self-concept in the control group, as affirmed by Garaigordobil (2011), could be attributed to the fact that self-concept is in constant adjustment throughout people's development. During adolescence, it can fluctuate more obviously since adolescents are more vulnerable to everyday events. Thus, positive self-concept may tend to decrease at the beginning of adolescence, because this is a complex stage wherein the consolidation of one's own identity occurs. Therefore, it is a very sensitive stage to the factors that may affect self-concept.

Hence, it could be inferred from the results that the effect of the self-esteem descent described earlier, and which tends to intensify in adolescence, is lessened and remains almost at the same level in the case of the treatment group.

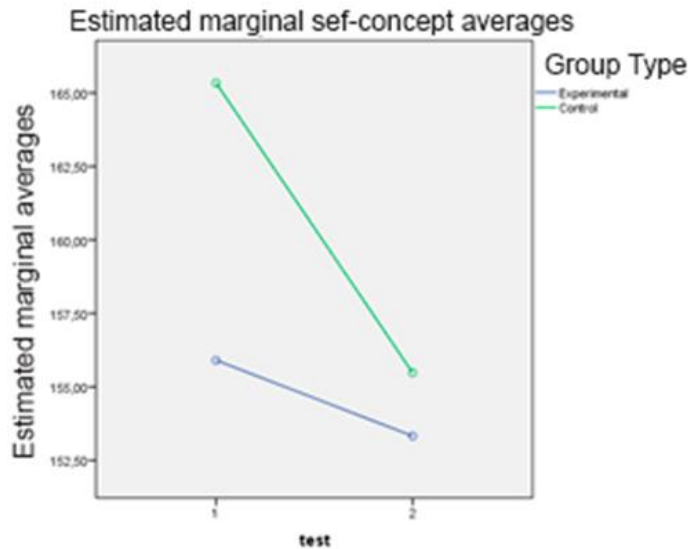


Figure 33. Estimated marginal averages in Self-concept. Treatment/Control

In the same way, as shown in Figures 34 and 35, the results obtained in the extreme groups of quartile 1 (Q1) and quartile 4 (Q4) are to be pointed out. In the case of Q1, ergo, the inferior extreme group, it can be observed that the treatment group increases its scoring from an average of 127.100 (pre-test) to an average of 131.400 (post-test), while the control group increases less, from 129.267 to 130.733. It is noteworthy that in both cases there has been an increase, being lower in the control group. However, in the Q4 groups; that is, in the upper extreme, it is observed that both groups' scoring descends, although the treatment group does so to a lesser extent. So, if the treatment group descends from 190.727 (pre-test) to 187.909 (post-test), the control group blatantly falls from an average of 197.143 (pre-test) to an average of 172.762 (post-test). Therefore, a possible upward adjustment tendency could be commented in those cases that present a lesser self-concept level, and a downward adjustment in those presenting higher levels in such variable.

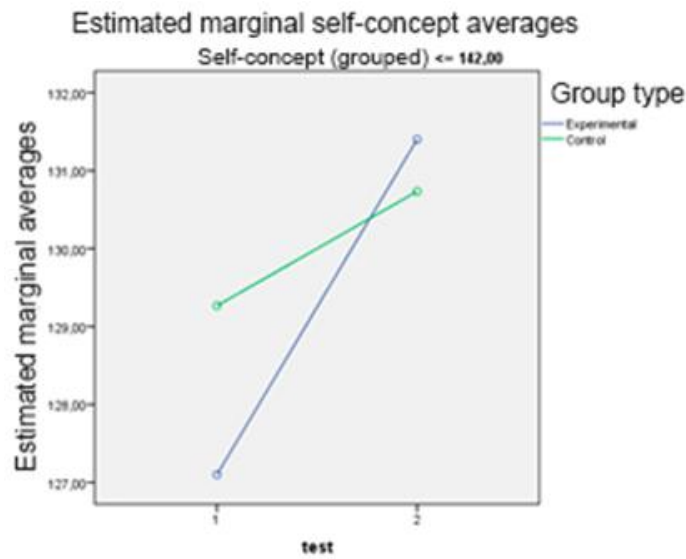


Figure 34. Estimated marginal self-concept averages (grouped) Q1

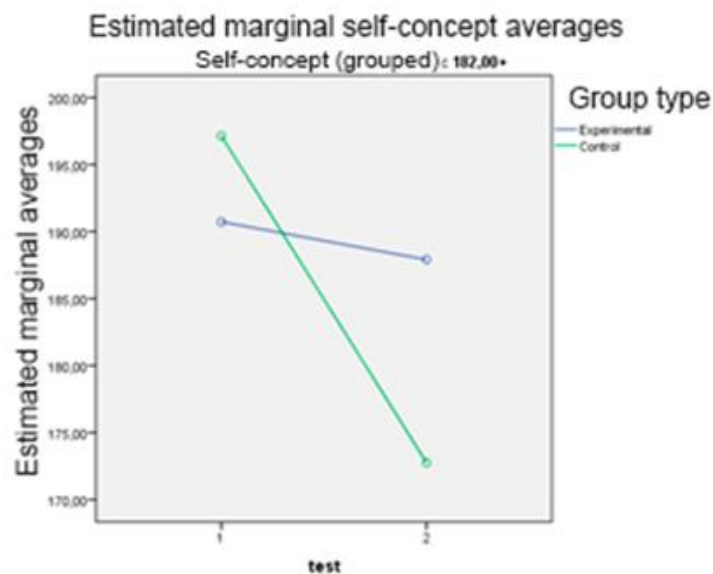


Figure 35. Estimated marginal self-concept averages (grouped) Q4

Regarding the differential study carried out between boys and girls, as can be observed in Figures 36 and 37, it is noteworthy that in the boys' group, the treatment group stays in the positive self-concept level, since it goes from an average of 157.306 (pre-test) to an average of 157.778 (post-test). In the control group it descends from an average of 166.765 (pre-test) to an average of 153.206 (post-test). The descent in the control group boys, as observed, is not as noticeable as the result obtained in the differential analysis between groups (treatment and

control). And according to the chart, some interaction is evident. On the other hand, in the case of the girls, it works differently, since there is a descent in both groups. The control group descends from an average of 163.461 (pre-test) to an average of 158.461 (post-test) and the treatment group passes from an average of 154.540 (pre-test) to an average of 149.000 (post-test).

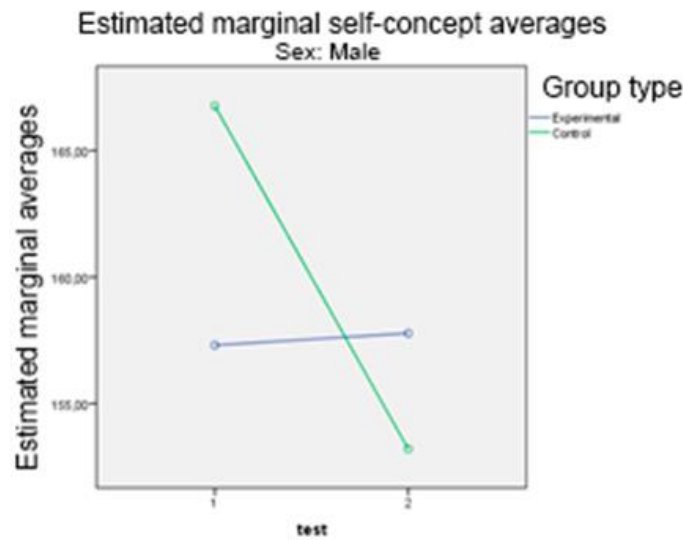


Figure 36. Estimated marginal averages in self-concept Male.

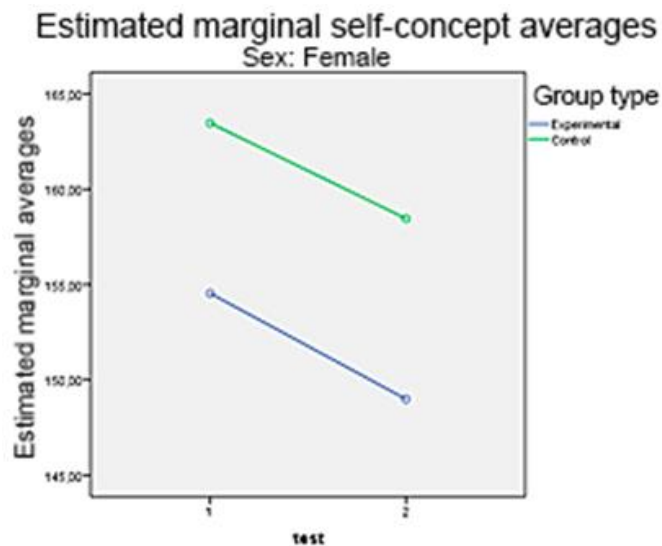


Figure 37. Estimated marginal averages in self-concept. Female.

Similarly, the results obtained in the schools are striking. As it can be seen in Figure 38, in C1 the positive self-concept scoring falls from an average of 157.000 (pre-

test) to an average of 150.000 (post-test), compared to the control group, which ascends from an average of 152.818 (pre-test) to an average of 154.727 (post-test). On the other hand, in C3 (Figure 39) the treatment group descends from an average of 156.471 (pre-test) to an average of 151.706 (post-test) versus the control group, which experiences a lower descent, from an average of 162.142 (pre-test) to an average of 160.785 (post-test).

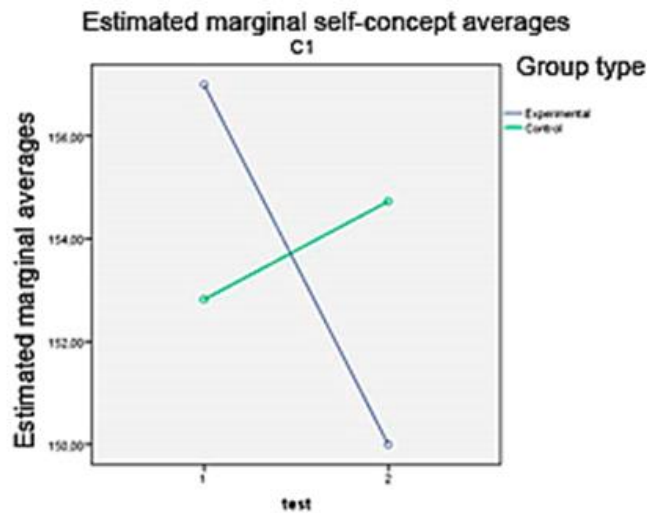


Figure 38. Estimated marginal averages in self-concept C1

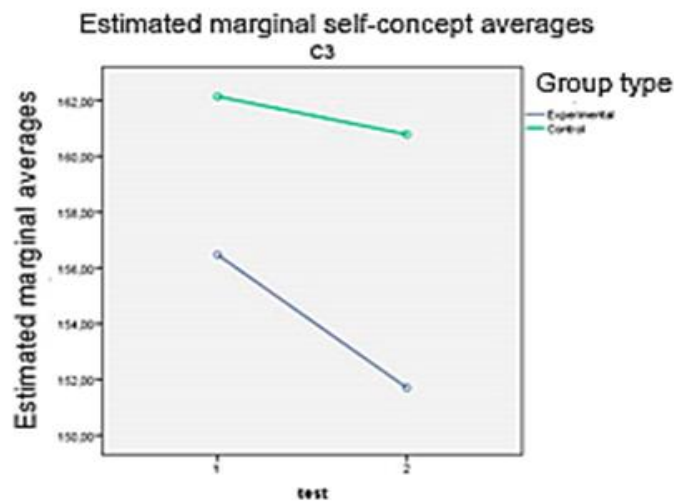


Figure 39. Estimated marginal averages in self-concept C3

On the other hand, in the C2 centre (Figure 40), the treatment group presents a slight increase in self-concept from an average of 153.158 (pre-test) to an average

of 155.842 (post-test), while the control group decreases noticeably, from an average of 159.900 (pre-test) to an average of 147.100 (post-test). Likewise, in C4 (Figure 42) the treatment group presents a slight descent of the positive self-concept from an average of 157.100 (pre-test) to an average of 155.150 (post-test), while the control group undergoes a more relevant descent, as it drops from an average of 184.733 (pre-test) to an average of 162.267 (post-test). Likewise, if t

Therefore, it can be concluded that C2 and C4 are the schools with the highest positive incidence regarding self-concept in the treatment group.

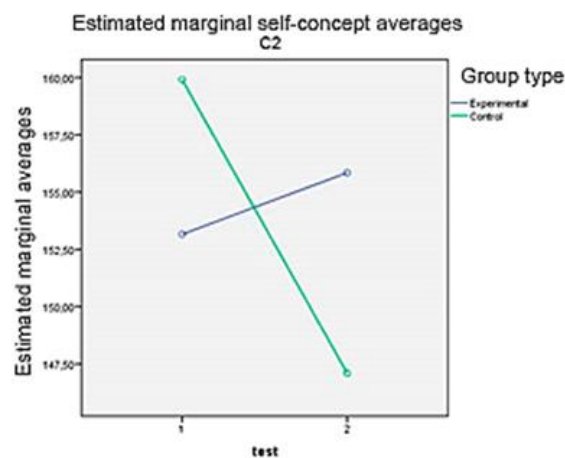


Figure 40. Estimated marginal averages in self-concept. C2

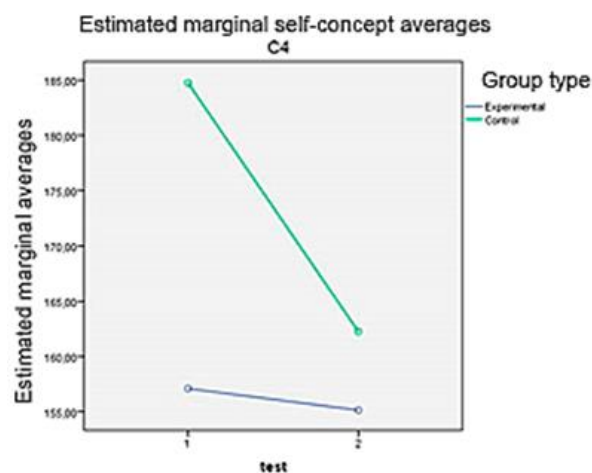


Figure 41. Estimated marginal averages in self-concept. C4

In short, the results show that, despite a generalized descent in the self-concept variable, something that can be a characteristic of the moment of the development

in early adolescence, in the treatment group the descent diminishes, with a relevant difference regarding the control group. This incidence is more obvious in the male group, wherein the treatment group ascends compared to the control group, which descends remarkably. And finally, this reduction in the descent of the positive self-concept level that the treatment group presents versus the control group is specifically focused in C2 and C4.

Perception within the group

On the other hand, regarding positive perception within the group, it could be pointed out a similar downward tendency in both groups (Table 15 and Figure 42). Thus, the treatment group descends from an average of 52.493 (pre-test) to an average of 49.465 (post-test), while the control group descends from an average of 59.433 (pre-test) to an average of 55.733 (post-test).

The initial hypothesis can contain elements that are similar to the above-mentioned self-concept phenomenon (Garaigordobil, 2011), since adolescence is characterized by the consolidation of identity. In this sense, self-image within the group can fluctuate when the person is in a more vulnerable situation regarding the context and the environment. It is known that the construction of identity is connected to the sense of belonging to the group. For this reason, at this age and similar to what occurs with self-concept, there may be a descent of positive perception regarding the group caused by a personality adjustment process. On the other hand, it can be brought forward that in the research qualitative study, it stands out that a high percentage of the interviewees' informants (students) affirm that there has been an improvement in the relationships at group level, and that they perceive it as more unified.

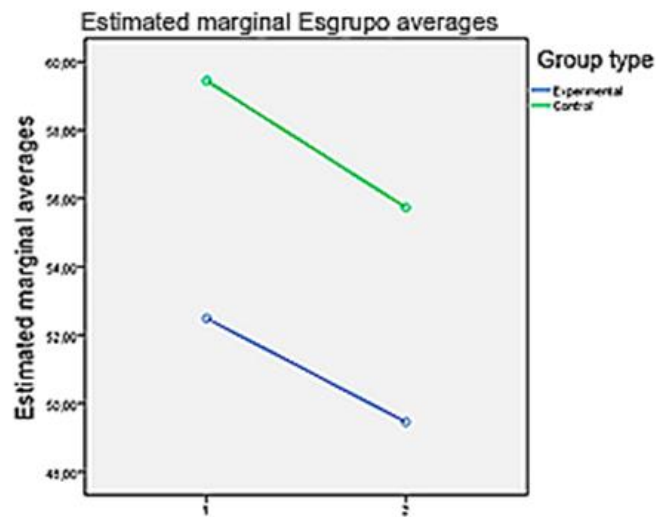


Figure 42. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. Control and treatment group.

On the other hand, after having carried out a differential study considering sex, the results show that in the male population (Figure 43), a downward tendency is appreciated in both groups, despite some slight differences. Thus, while the treatment group falls from an average of 49.833 (pre-test) to an average of 47.958 (post-test), the control group descends somewhat more, from an average of 61.211 (pre-test) to an average of 55.789 (post-test). On the other hand, in the girls' group (Figure 45) from the treatment group, there is a certain ascending tendency from an average of 44.733 (pre-test) to an average of 46.333 (post-test), while in the control group girls, the scoring tends to descend from an average of 63.143 (pre-test) to an average of 59.000 (post-test).

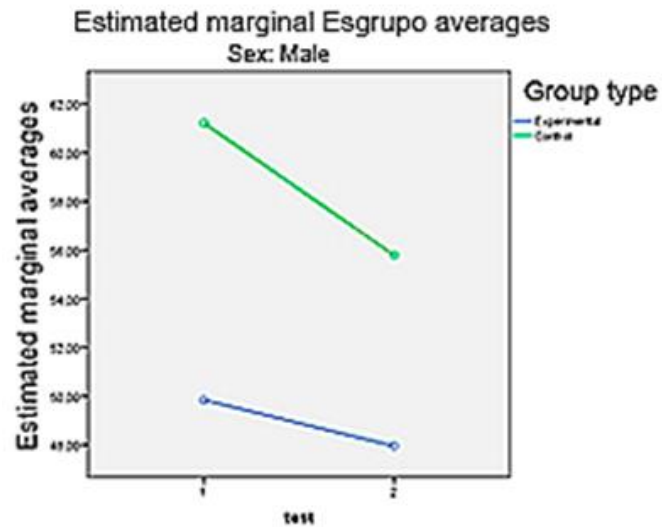


Figure 43. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. Male.

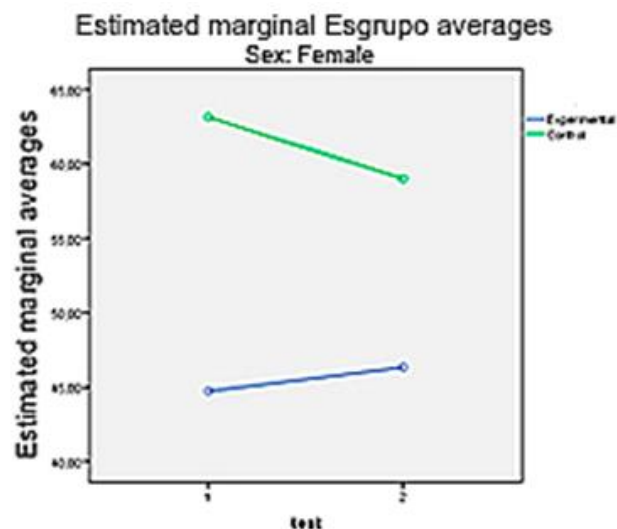


Figure 44. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. Female.

Regarding the results of the differential study by schools, in C1 (Figure 45) and C3 (Figure 46), the positive perception within the group descends both in the treatment group and the control group. Therefore, in C1, the treatment group goes down from an average of 53.375 (pre-test) to an average of 47.375 (post-test), while the control group descends somewhat less, from an average of 61.333 (pre-test) to an average of 59.667 (post-test). Regarding C3, the treatment group falls from an average of 49.889 (pre-test) to an average of 41.556 (post-test), while the control group descends from an average of 61.833 (pre-test) to an average of 55.667 (post-test);

that is, the differences are similar.

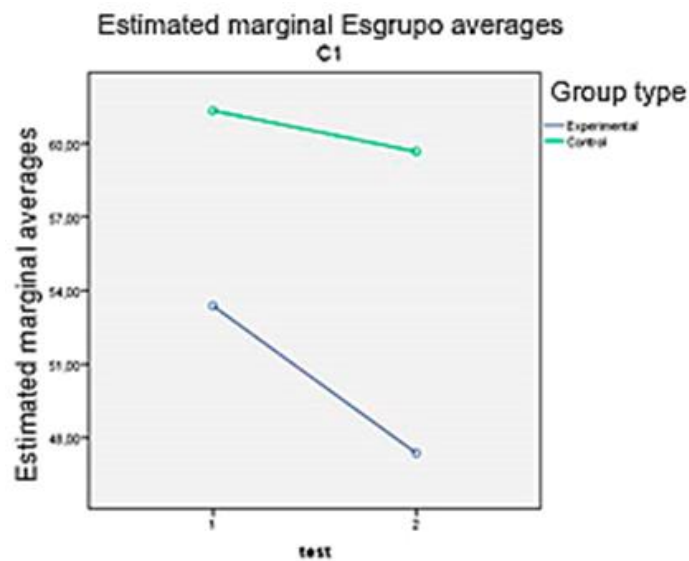


Figure 45. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. C1

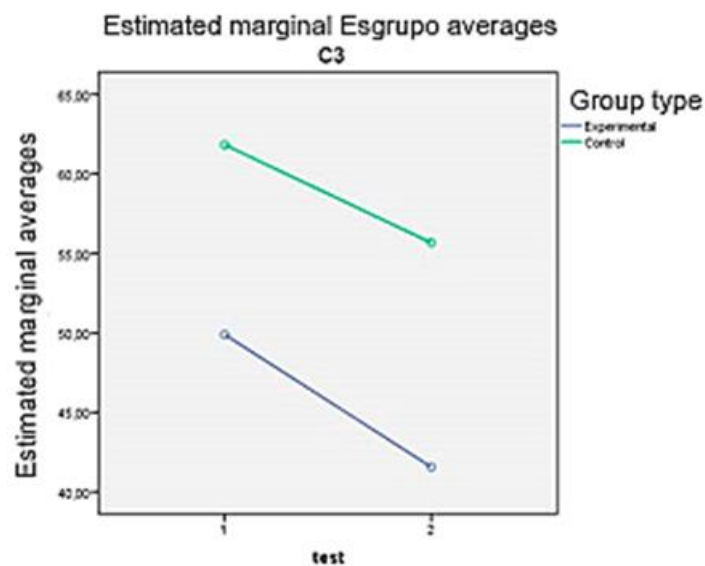


Figure 46. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. C3

On the other hand, in C2 (Figure 47) the treatment group ascends from an average of 42.900 to 50.300, while the control group descends from 58.444 to 55.111. Similarly, in C4 (Figure 48) the treatment group ascends from an average of 46.833 (pre-test) to an average of 49.167 (post-test), while the control group descends from 65.500 to 58.000. In this manner, C2 is the school where a larger positive incidence

of perception within the group is observed regarding the group participating in the program.

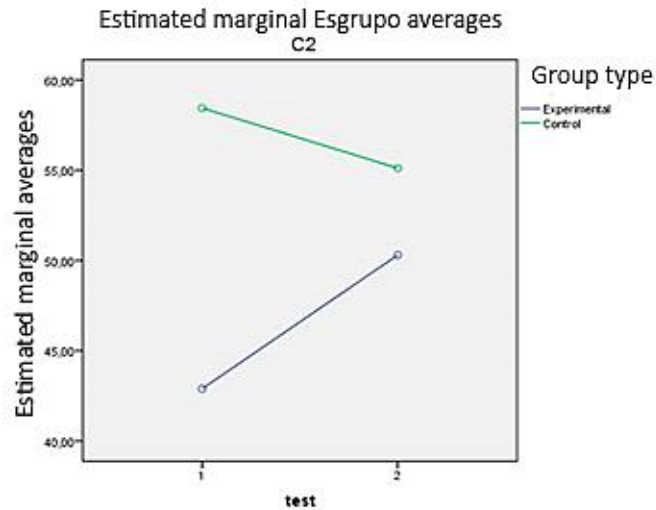


Figure 47. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. C2

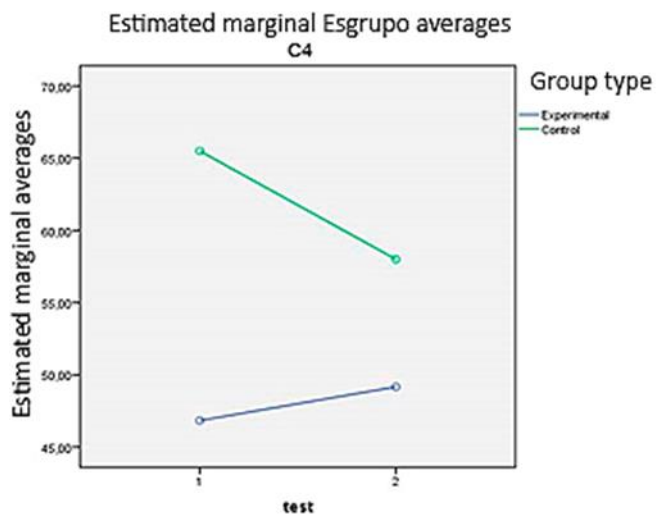


Figure 48. Estimated marginal averages in satisfaction into the group. C4

To sum up, it is worth mentioning that the program has an effect on the *self-concept* variable. The treatment group presents a reduction of self-concept descent compared to the control group, where it descends noticeably. As regards the difference according to sex, this effect occurs specially in the treatment group boys. In the same way, regarding the schools, the positive effects are observed

specifically in the treatment groups of C2 and C4.

On the other hand, in respect to the program's effect on the positive perception within the group variable, certain caution and moderation have to be applied when affirming such effect. With this precaution, a slight increase in the girls' group of the treatment group can be mentioned, and a more remarkable ascent in the treatment group of C2 and C4, especially in the first one.

In short, it is noteworthy that C2 and C4 are the schools that stand out in respect to the program effects on the variables described. In this sense, those strange factors affecting the intervention and that could be difficult to detect should be pointed out. In this type of programs, the human factor is key and it is difficult to establish some criteria to extract conclusions that explain why, in one school it has had an effect at a quantitative level and in others, less or even none. In this way, the triangulation of the quantitative data with the qualitative is relevant, since it will shed more light when it comes to detecting the effects of the program in the schools.

Chapter 3.2. Qualitative Study

3.2.1. Description of the context

3.2.2. Qualitative data collection instruments

3.2.2.1. Observation

3.2.2.2. Interview

3.2.3. Data analysis

As has already been pointed out in the empirical study, the research design has followed a mixed methodology approach that combines a quantitative and a qualitative study in the different phases of the study such as: data collection, analysis of data, and final results.

Having described the quantitative part, this chapter describes the section dedicated to the qualitative study, for which the following aspects will be referenced: description of the context and procedure, methodological strategies adopted, data analysis and presentation of the results

3.2.1. Description of the context and procedure

The aim of the research is based on studying the possibilities of theatre as a pedagogical tool to encourage positive coexistence in the secondary students. For such purpose, we designed a program in order to implement it in four secondary schools in Gipuzkoa (Basque Country-Spain).

In the same way, as pointed out in the empiric study, the selection of the schools was carried out through the Basque Government Education Department, which provided a relation of four secondary centres where the development of the program was considered pertinent. The schools finally selected were (and for confidentiality reasons we will identify them as) C1, C2, C3, C4, all of them public institutions and dependent on the Basque Government Education Department. In total, 135 students of 2nd ESO (8th grade in Canada) have participated, belonging to the linguistic model D. That is to say, they complete all the training in Basque with Spanish as a subject. (In the quantitative part, the justification for choosing this age range is described and a more detailed descriptive analysis of each school is carried out).

In this way, the implementation of a 15 sessions' intervention program was developed during curricular hours. Its nuclear axis represented the use of theatrical techniques as a pedagogical instrument to promote those intrapersonal and interpersonal elements related to coexistence (The detailed description of the program appears in chapter 2.2).

Prior to the intervention program, the procedure required by the Commission of Ethics in Research of the University of the Basque Country (CEID) was carried out

so that the research complied with the required ethical requirements (this procedure is described in the chapter of the empirical study. Documents for CEID in Annex.3).

Likewise, the qualitative data collection was done through the researcher's field diaries and interviews to the students, teachers and collaborators (Annex. 6)

3.2.2. Qualitative data collection instruments

Denzin & Lincoln (2012) point out that it is not easy to define qualitative methodology due to the diversity of methods it encompasses. Thus, they describe it as:

(...) it is a situated activity, which places the observer in the world. It consists of a series of material and interpretative practices that make the world visible and transform it, turning it into a series of representations that include field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and notes for the researcher. At this level, qualitative research implies an interpretive and naturalistic approach to the world, which means that qualitative researchers study things in their natural settings, trying to understand or interpret phenomena according to the meanings that people give them. (p 48)

The qualitative research is characterized as being exploratory, descriptive, inductive, close to data and not generalizable. The researcher enters and takes part in research contexts and is interested in quality rather than quantity. To this effect, qualitative research is characterized by being open, flexible and emergent since, as it advances, research can change. This methodology allows re-elaboration of the research throughout the process and progress as a result of the observation and its posterior analysis (Lukas & Santiago, 2016).

These characteristics make possible to recognize the influence that the researcher herself can have in the research process. Being an open and emerging research, the researcher must deliberately detach from all previous knowledge, accepting the impossibility of reading it with anticipation, since the relevant reading is not previously known; the data speaks for itself. Therefore, the theory is the final point of the research and not the starting point (Cohen, Manion & Keith Morrison, 2007).

For Denzin and Lincoln (2012), the researcher is a methodological bricoleur, since she tends to perform a large number of different tasks, from interviews to processes of self-reflection and intensive introspection. In this manner, she manages

comprehensively various methods of interpretation applicable to a particular problem, so she works between (and within) perspectives and paradigms that compete with and overlap each other. Therefore, the authors continue to point out that the qualitative researcher does not privilege a single methodological practice over others and draws on numerous resources: semiotics, analysis of stories, phonological and files analysis, historical narrative, in first person chronicles, photography, life stories, fictionalized "facts", biographical and autobiographical materials, and even statistics, tables, charts and numbers.

In this research project, quantitative methods (described in the chapter devoted to empirical study) and qualitative methods have been integrated with the aim of overcoming the qualitative / quantitative relationship from a dichotomous point of view. The intention is focusing on the relational aspects and the discussion to move toward a better articulation between strategies that could give account of the connection between mechanisms, contexts and agents (Scribano, 2000).

On the other hand, within qualitative approaches, numerous methodological practices have been integrated, including observation, field notes and individual, as well as group interviews. In the same way, this triangulation of methodologies is completed by the arts based methodology for its role in: 1) the intervention program, since theatre has supposed a generation (collection), interpretation (analysis) and result presentation (representation of the play) instrument; 2) the dramatization of the data, in other words, the presentation of the results is presented in the form of dramatic text.

3.2.2.1. Observation

As stated by Lukas and Santiago (2016), the scientific method is based on observation, understood as any procedure for collecting information from reality that is intended to be described and analysed. However, observation can also be understood as a specific technique with which it is intended to collect information directly from reality. In such a way that it is possible to obtain data of a phenomenon just as it occurs.

The distinctive characteristic of observation is that it offers the researcher the chance to collect data from "live" natural social situations in such a way that one can

look directly at what is happening *in situ* instead of trusting second hand information. Hence, situations, connections, causes and correlations can be directly observed as they occur throughout time (Cohen et al., 2007).

Observation is a fundamentally circular process, not linear. Thus, a spiral is formed by systematizing a series of tasks the observer has to carry out in a periodic cycle: *observe-question-write down-order-systematize-reflect* (Ruiz Olabuenaga, 2009).

The observer, therefore, works as a shuttle that comes to the scene to collect information, retires to his solitude to write-interpret and, again, goes out to collect new information, perhaps going to the same people, to the same scenarios and the same topics. (p 158)

Thus, in terms of the modality of observation used during the intervention program that concerns us, we can say that it is: a) a participant observation: the researcher is involved in the processes of those who observe and is involved in the situation observed; b) and an unstructured observation: it is about observing without taking into account categories or indicators that guide the process, it lacks temporal control and free and global records of events are carried out (Campos Covarrubias & Lule Martínez, 2012).

The type of record that has been used to collect the observational data has been of a narrative nature. In this case it has been considered appropriate to use the **diary** which is a very open, longitudinal type of register and which contains the narration of what has happened in the research period, and whose author is the researcher herself (Lukas & Santiago, 2004).

In the diary of this research a set of information, data, expressions, opinions, facts, etc., is included, which can constitute relevant information for further analysis. At no time has the information been selected at the moment in which it was observed, since the perceptive speed required to see and write down prevents a selective attitude. This selective process has been carried out after the collection work (Cerda, 1991). In this diary we have gathered: the notes regarding the development of the sessions, the self-reflection of the researcher and sporadic conversations held with the agents, professionals of the schools and collaborators involved. To this effect, the interaction with different agents has been essential in order to exchange

information and feedback that has been recorded in the diary and that has favoured the subsequent analysis of the data.

3.2.2.2. Interview

According to Lukas and Santiago (2004), the interview consists of a data collection technique that complements observation, especially when we move in qualitative type researches. These authors define the interview as an intercommunication tool between two or more people, wherein the researcher asks the person or people interviewed a series of questions with the aim of getting answers related to the goals of the research.

As stated by Ruiz Olabuenaga (2009), the interview is nothing more than a technique to obtain information, through a conversation with one or several people for a later analytical study. Therefore, it always involves a process of communication, in the course of which both actors, interviewer and interviewee, can influence each other, both consciously and unconsciously. The author suggests that the interview, in short, is a technique for a person or group of people to transmit orally to the interviewer their personal definition of the situation.

The interview includes an immersion effort on the part of the interviewee in front of, or in collaboration with, the interviewer who actively attends this quasi-theatrical replenishment exercise. It also includes a certain degree of intimacy and familiarity that makes this theatrical immersion more bearable and justified, all the more necessary because the interview is a *post festum* reconstruction, unlike the direct or participatory observation which witnesses the *festum* in vivo. (p.167)

Viewed in this way, the interview is a technique of a posteriori discovery for the researcher, as a complement to direct observation that coexists simultaneously with the phenomenon under study (Ruiz Olabuenaga, 2009).

As Cerda (1991) asserts, one of the great advantages of the interview is its oral condition, since face to face communication makes possible verifying the information provided, controlling the validity of the answers and helping the person interviewed to solve many problems related to the answers. On the other hand, the information that the researcher obtains through observation or interview, is much

higher than when it is limited to reading a written response. Through it, you can capture the gestures, the reactions, the tones of voice, the emphasis, etc., which provide us with important information about the subject and the people interviewed.

On the other hand, the qualitative interview tends to move away from a standardized and structured way towards an open or semi-structured agreement that allows the interviewees to project their own ways of defining the world (Cohen et al., 2007). Therefore, the type of interview used in this research project has been the semi-structured one that contains a certain outline or previous guideline in terms of the questions design and that can vary depending on the answers (both verbal and non-verbal). Thus, the interviewer can pose new questions to deepen in some aspects or to open new avenues of inquiry that are of interest for the purposes of the research (Lukas & Santiago, 2004).

The semi-structured interview allows preparing a chronogram open enough to make possible reordering the contents, making digressions and expansions or the inclusion of new elements that could emerge in the moment (Cohen et al. 2007). In a semi-structured interview, the researcher has a general plan to address the issue, but does not follow a fixed order of questions or formulate these questions in a specific way. The people interviewed have a great deal of flexibility when responding regarding both the length of their answers and the issues that are discussed. The purpose of this interview is to encourage the person to speak using her own words, and in this way, obtain first-hand information (Packer 2011).

On the other hand, taking into account the number of people, we have chosen to carry out both individual and group interviews, which we will now describe.

Individual interview to the teachers and collaborators: the conversation takes place only between the interviewer-interviewee, but this does not prevent the interviewer, on the same subject, from repeating her interview with "another" subject. What is maintained as a basic criterion is the individualized conversation and not with the group (Ruiz Olabuenaga, 2009). In this way, and specifically for this research project, a series of individualized interviews have been developed addressed to teaching staff participating in the sessions and collaborating assistants. These interviews were carried out once the intervention program finished

with the aim of extracting that information that could complement the data collected from the diary, interviews with students, and standardized tests (described in the empirical study). To this effect, each person negotiated the moment that seemed the most appropriate, in such a way that it did not interfere too much in their agenda. Each interview lasted 30 minutes.

Group interview to the students: it is a type of interview in which the researcher places herself in front of a group (Cerdeira, 1991). Group interviews are often quicker than individual interviews and, hence, they save time. In the same way, they can also gather people with different opinions (Cohen. et al, 2007), for which it allows collecting a wider variety of opinions in a shorter time. In this research, group interviews have been carried out to the students in three different moments:

1) Process: in the middle of the program and in order to collect their perception of the process, interviews were conducted with groups of 2 to 3 students who wanted to participate voluntarily. These interviews were conducted at the beginning of the session in a separate space (hall, classroom next door, or some isolated corner of the room). In order not to interrupt too much the dynamics of the program, these interviews were short (between 5 to 10 minutes) in such a way that the students' perception of the process could be collected quickly. On the other hand, these interviews were conducted by the collaborator so that the facilitator could attend the tasks of the session's beginning moment. A total of 38 students participated in these interviews.

2) Post-representation: in groups of 4 to 10 persons. A small interview was carried out immediately after the representation to groups of students who wanted to participate voluntarily. The duration of these interviews also had to be short (5 to 10 minutes) since they were placed outside the school time, and the aim was to immediately collect the overall perception and feeling after the public presentation. These interviews were conducted in the representation place and 34 people participated in total.

3) After the intervention program: one week after the intervention program had ended a series of group interviews to the students were carried out with the purpose of inquiring around the achievement of the research goals and other matters that

could emerge. Groups of between 2 and 8 students were set up. In this manner, the groups that were formed of two people as well as eight were exceptional. In their majority, they moved between 4 to 7 people. Although the disadvantage of a group interview is that it does not produce as much data as would be provided by an individualized interview, the advantage is that we could collect as much data as possible in a short time (Cohen et al., 2007). Therefore, three group interviews were conducted in each of three schools and four interviews in one of them, in such a way that the vast majority of informants represented by the students participating in the sessions were included. To this effect, there were three people who could not participate in the interviews, so a total of 73 students participated.

On the other hand, it has been necessary to negotiate with the schools the ideal moments to conduct the interviews, in such a way that these moments did not "invade" the curricular space too much and could be carried out with no more than 7 people. In this way, a maximum time of 45 minutes was established for each group interview which was placed in: tutoring time and recess or time after the lunchtime combined with spaces for some other subject. These interviews were conducted in the room where the sessions were developed and some other spaces provided by the school.

Also, in order to obtain information as detailed as possible, these interviews have been recorded with the prior permission of the people interviewed and making sure that this procedure does not eliminate the spontaneity of the answers, for which it has sought to propitiate, in all moment, a relaxed atmosphere, insisting to the group of professionals, collaborators and students that the interview intended to have an informative and non-evaluative purpose. In the case of the interviews of the process and post-representation aimed at the students, they were recorded on camera and regarding to all the others only sound was recorded. Thus, these recordings were transcribed for further analysis.

3.2.3. Data analysis

Currently, there is a tendency to use a computer program that allows the storage, search and retrieval of specific information (Gil Flores & Perera Rodríguez, 2001). In this way, in order to facilitate the analysis of qualitative data, the *N-Vivo 11 Plus*

for Windows computer program has been used. This program, due to its capacity to manage and analyse large volumes of information, represents a tool that facilitates data management for the researcher (Lukas & Santiago 2016, Blasco & Mengual, 2010).

On the other hand, regarding the process followed for the analysis of qualitative data, the following sequence of tasks has been carried out (Gil & Perera, 2001, Rodríguez, Gil & García, 1999, Gil, García & Rodríguez, 1994):

Establishing the category system

Categorization involves transforming the raw data of a communication into a category system that represents them. It is the segmentation or division of the text of the diaries and interviews in units of content. In this way, fragments that express an idea or refer to a topic can be considered as units. The categorization and coding consists of identifying fragments of text with themes or topics that describe or interpret them, and assign each fragment a distinctive -code-characteristic of each category. The categories can refer to opinions, attitudes, feelings, assessments made by the subjects, attitudes, processes, behaviours, interactions between individuals, places, moments, characteristics of people, etc. The system of categories is not pre-established, but arises as a consequence of the coding process itself. In this way, a set of categories emerges that is constantly modified, redefined, readjusted according to the new elements that are being categorized.

Organization and presentation of information

It is about making a matrix of the categorization system to codify the information and, thus, facilitate the analysis and interpretation of it. It consists of creating a double entry table where in each row and each column a textual information appears corresponding both to informants and to the unit or fragment referring to the category. This has broken with the linear structure of the text and has been reorganized according to the thematic content in order to reach conclusions about the content of the information in each category.

Analysis and interpretation of the results

From the data extracted thanks to the system of categories, we can carry out a subsequent task of conceptualization and interpretation. It consists of trying to

transcend the individual meaning units and hypothesize about the overall meaning of the set included in the same category. At the same time, it is about connecting some elements with others through the detection of emerging trends or relationships of the data during the process of categorization itself. This task of analysis and interpretation refers to the extraction of conclusions that constitute the final results of the research and which are described in detail in the next chapter.

Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los resultados de tipo cualitativo

3.3.1. Elementos Didácticos

3.3.1.1. Planificación centrada en la persona

3.3.1.2. Objetivos

3.3.1.3. Contenidos

3.3.1.4. Técnicas y actividades

3.3.2. El espacio grupal como contexto de intervención

3.3.2.1. Formas de participar y acción grupal

3.3.2.2. Creación de materiales y temas emergentes

3.3.3. Metodología

3.3.3.1. Teatro como estrategia

3.3.3.2. El papel de la facilitadora

3.3.4. Impactos

3.3.4.1. Valoraciones

3.3.4.2. Efectos

Una vez recogidas las voces de las personas participantes de diversas maneras y formatos ya presentados, procedemos a realizar un análisis de las categorías que nos han permitido estructurar la información de forma que nos permita comprender mejor los elementos de la intervención realizada y en consecuencia orientar los procesos de mejora o ajuste en el futuro.

Para salvaguardar la confidencialidad de las personas y centros participantes, se han establecido unos códigos que se especifican en la Tabla 16.

Table 16. Códigos para el análisis de datos

Informantes	Código		Número total			
Centro	C		4			
			C1	C2	C3	C4
Alumnado	Entrevista grupal después del programa de intervención.	A	3	3	3	4
	Entrevista grupal después de la representación.	A0	2	1	1	1
	Entrevista individual y grupal durante el proceso.	A00	1	9	4	3
Colaboradoras	Entrevistas individuales	F	1	1	1	1
Profesorado	Entrevistas individuales	P	2	1	2	2
Investigadora	Diarios	I	1	1	1	1
	Sesión	S	17	15	15	18
	Representación	R	1	1	1	1

A continuación, mostramos uno ejemplos de codificación a modo de aclaración para una más fluida lectura de los análisis e interpretación de resultados:

- ✓ C1-I-S15: diario de la investigadora del centro 1 en la sesión 15.
- ✓ C4-I-R: diario de la investigadora del centro 4 en la representación.
- ✓ C1-A1: entrevista grupal número 1 a alumnado del Centro 1 después del programa de intervención.
- ✓ C2-A02: entrevista grupal número 2 a alumnado del centro 2 después de la representación.

Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los resultados de tipo cualitativo

- ✓ C3-A003: entrevista grupal o individual número 3 a alumnado del Centro 3 durante el proceso.
- ✓ C4-P1: entrevista individual a profesora 1 del centro 4.
- ✓ C4-F: entrevista individual a colaboradora del centro 4.

Tal como se ha explicado con anterioridad, toda la información recogida con anterioridad a través de los diarios de campo y entrevistas, ha sido analizada por el programa informático NVIVO, del cual, en una primera fase el mapa jerárquico de categorías se ordena de la siguiente manera (consultar tablas de matriz de categorías en Anexo.7):

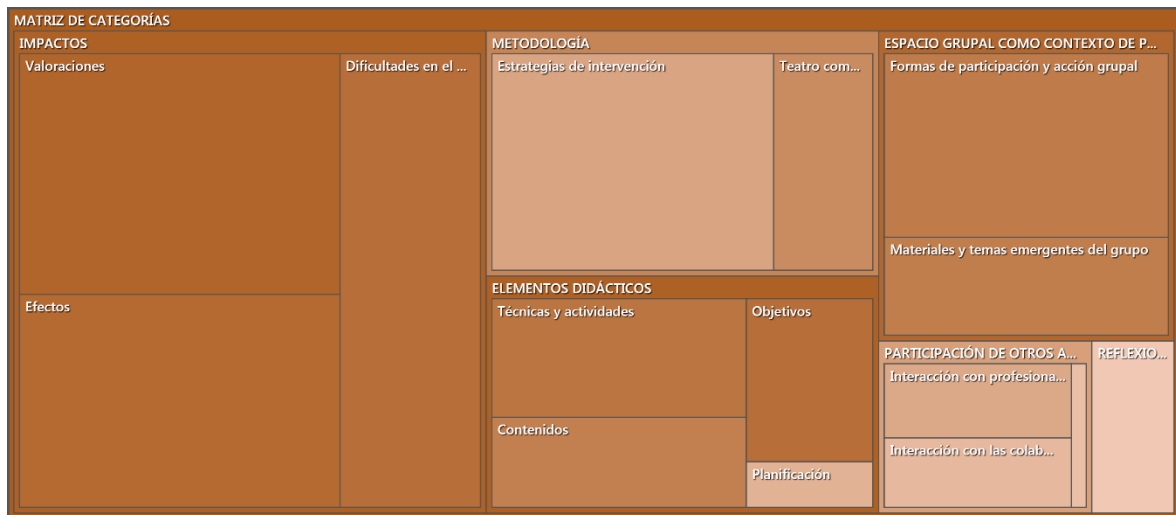


Figure 49. Mapa jerárquico de categorías (extraído de NVIVO)

Una vez ordenadas las categorías que explican los resultados de tipo cualitativo, hemos decidido que tres categorías (dificultades, participación de otras agentes, reflexión en la práctica) vayan incluidas de forma transversal en el resto de categorías ya que consideramos que permite explicar mejor los resultados y orientar de forma más óptima la propuesta de salida. De esta forma, las principales categorías que estructuran la información resultante del análisis son las siguientes: Elementos didácticos, Metodología, Espacio grupal como contexto de Intervención, e Impactos. Estas grandes categorías a su vez recogen una serie de sub-categorías que presentamos a continuación en la Tabla 17.

Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los resultados de tipo cualitativo

Table 17. Matriz de categorías

1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS	1.1. Planificación	Proceso creativo Estructura flexible Intervenciones especiales dentro de la agenda	
	1.2. Objetivos	Objetivos relativos a la ordenación o articulación de un contexto para la convivencia Objetivos relativos a la facilitación de la participación individual Objetivos más específicos relacionados con la experiencia teatral	
	1.3. Contenidos	Actitudinales Procedimentales Conceptuales	
	1.4. Técnicas y actividades	Combinación de juego y escena. Estructura de la sesión Rituales y rutinas Técnicas o Estrategias dramáticas Teatro Imagen Escenificación Teatro Foro Fase de ensayos de la obra de teatro Materiales, estímulos y recursos	
2. ESPACIO GRUPAL COMO CONTEXTO DE PARTICIPACIÓN Y CREACIÓN	2.1. Formas de participar y acción grupal	Las adolescentes como protagonistas Funcionamiento relacional Nivel de participación Participación del profesorado Participación de las colaboradoras	
	2.2. Creación de materiales y temas emergentes		
3. METODOLOGÍA	3.1. Teatro como estrategia	Teatro como herramienta para la vida Aprendizaje basado en la experiencia Espacio de libertad Trabajo compartido Incorporación de la herramienta en el S.E. y en la propia práctica	
	3.2. Papel de la facilitadora	Rol multidisciplinar Ordenar el espacio físico Crear un espacio protegido y de confianza Dinamización del grupo Estrategias de acompañamiento Mediación en conflictos Gestionar la propia incertidumbre Ordenar las energías y las sinergias con las adultas presentes en la acción	
4. IMPACTOS	4.1. Valoraciones	4.1.1. Alumnado	Grado satisfacción y valoración global del programa Representación y Teatro Foro Propuestas de futuro
		4.1.2. Colaboradoras	
		4.1.3. Profesorado	
4.2. Efectos	Movimiento grupal Apoyo mutuo Ponerse en el lugar del otro Mundo emocional Afrontamiento de situaciones conflictivas Percepción de una misma y adquisición de confianza y seguridad La representación como elemento catalizador Efectos de los temas tratados Relación con el profesorado		

3.3.1. Elementos Didácticos

3.3.1.1. Planificación centrada en el proceso

Definición de la categoría

En esta categoría recogemos aquellos elementos que se refieren al diseño de un proyecto que, al estar centrado en el proceso, implica una estructura flexible y modificable.

Resultados emergentes

Proceso creativo

Desde la percepción de las colaboradoras y dos profesoras, se entiende que la planificación del proyecto se caracteriza por ser un programa de intervención implementado en cuatro centros y con una **agenda** que marca una ruta de creación que culmina en la presentación de una pieza de Teatro Foro. “Nos dirigimos a realizar un Teatro Foro” (C4-I-S6).

En este sentido, se destaca la importancia de que constituya un **proceso creativo** que requiere seguir una serie de fases. “La creación lleva una serie de pasos” (C3-P2). Se trata de un proyecto que se basa en una **construcción** colectiva a través de los materiales y temas emergentes del grupo. Tal como se refiere una de las colaboradoras, se trata de un proceso que empieza “por dinámicas que parece no te van a llevar a ningún sitio y recogiendo materiales de aquí y de allí” (C1-F) o como comenta una profesora del C3: “una construcción donde empezas de cero”. Por lo tanto, se comienza poniendo el énfasis en juegos y dinámicas que generan cohesión grupal, prosigue en una fase de generación y exploración de materiales del alumnado y culmina en la fase de construcción de la pieza teatral basada en dichos materiales. “(...) crear un guion. No sé cómo lo habéis hecho vosotros, pero aquel texto que yo veía, yo decía “Dios mío, ¿de dónde sale eso?”” (C3-P2).

Estructura flexible

Por lo tanto, el diseño global del programa contiene una “hoja de ruta” (C3-F) que será común para los cuatro centros en referencia a los pasos o fases a seguir en el proceso creativo.

En este sentido, la investigadora parte de la premisa de “controlar el progreso de la agenda” (C4-I-S4). Sin embargo, la práctica va mostrando que “cada grupo demanda diferentes cosas” (C4-I-S5), por lo que el diseño común se caracterizará por la adaptación y **modificación de las sesiones en respuesta a las necesidades** de cada grupo.

De esta forma, las colaboradoras resaltan que se trata de una **planificación centrada en el proceso**, ya que se trata de un programa que tiene que adaptarse a cada centro y estar abierto a modificaciones continuas: “ver cómo cambia el proceso de trabajo” (C3-F). Por lo tanto, a pesar de que cada sesión es diseñada y comunicada a las colaboradoras previamente, “leer nuestra hoja de ruta antes” (C3-F), esta puede ser modificada, ya que se vuelve necesario adaptar o modificar el rumbo de las sesiones para dar respuesta las necesidades específicas de cada grupo, sin perder el horizonte común del proyecto “tienes un planning, pero a la hora de llevarlo a cabo siempre hay cosas que cambiar. Porque no es lo mismo las cosas en papel que llevarlas a cabo” (C3-F). Tal como señala la colaboradora del C2:

la improvisación, la capacidad de adaptación que hemos tenido, el no trabajar con un marco cerrado, sino adaptarse a las situaciones del aula y a las condiciones de los alumnos, porque hay días que están muy receptivos y hay otros días que están a la defensiva. Jugar con la idea de que cada día iba ser un planteamiento distinto al anterior es lo que me ha interesado. (C4-F)

Por lo tanto, se resalta la idea de ser una **estructura abierta a la modificación y cambio**, en respuesta a un contexto tan variable, en cuanto a actitud y estado de ánimo, como es el de los grupos de adolescentes.

Intervenciones especiales dentro de la agenda

Durante el desarrollo del programa, la investigadora ha realizado dos intervenciones especiales a petición de uno de los centros. La primera se realizó antes de comenzar el programa de intervención. Una de las alumnas de la clase donde se iba a realizar el proyecto no quería participar en el mismo, ya que aludía que estaba sufriendo acoso por parte del grupo. En este sentido, la dirección pide a la investigadora si puede hablar con la madre, fruto de la conversación con la

madre ésta participa en una reunión con dirección. La alumna es cambiada de grupo y no participa en la actividad.

La segunda intervención especial se realiza al final del proceso a petición de la Orientadora del mismo centro.

(...) en vez de hablar de agenda (que era el objetivo de la cita) hablamos del caso de An. Están las tutoras (...). La Orientadora me comenta qué puedo hacer yo ya que conozco bien al grupo. (C1-I-S14)

Se trata de una alumna del grupo de participantes que manifiesta que está sufriendo maltrato por parte de su clase; algo de lo que la investigadora ya tiene conocimiento directo comunicado por la propia alumna. Por lo tanto, se decide **incorporar una nueva sesión** que responda a esta incidencia, a través del trabajo indirecto de las dinámicas teatrales y así poder indagar en el foco del problema y sus posibles desencadenantes.

De esta forma, desde la percepción de colaboradoras, profesorado e investigadora, se puede recoger que el proyecto se ha caracterizado por ser una estructura centrada en un proceso abierto, flexible y con disposición a modificar el rumbo e incorporar aquellos elementos necesarios que respondan a la demanda del grupo de alumnado y del propio centro.

3.3.1.2. Objetivos

Definición de la categoría

En esta categoría se recogen los elementos relacionados al fin o intencionalidad del programa relativos a los resultados finales que se quieren conseguir.

Resultados emergentes

El objetivo principal que se recoge desde la percepción del grupo de participantes está **relacionado con la convivencia**, ya que la intencionalidad del proyecto no reside en crear actores, sino que el teatro consiste en el vehículo o metodología utilizada para la consecución del objetivo principal que es la mejora de la convivencia. Cuando se le pregunta al alumnado acerca de la utilidad del programa encontramos respuestas como: “yo creo que, para convivir, o sea, tienes que llevar una buena convivencia con las personas a tu alrededor, o sea, digo yo que tienes

que llevarte bien con ellos. Y esto también ayuda **para relacionarte** con ellos, entonces pues mejor todavía” (C3-A2) o “aprender a convivir con los demás y no sólo a pensar en lo nuestro, sino también en lo de los demás” (C2-A007)

En este sentido, tras haber revisado las respuestas de todos y todas las informantes (alumnado, profesorado, colaboradoras, investigadora), se recogen los siguientes objetivos ordenados en tres bloques diferentes:

1- *Objetivos relativos a la ordenación o articulación un contexto para la convivencia*

- ✓ Desarrollar valores que sirvan para la vida cotidiana como el **respeto** mutuo y la tolerancia hacia el otro.
- ✓ **Reflexionar** juntas/os, compartir ideas, escuchar las opiniones de las demás personas y tomarlas en cuenta.
- ✓ **Construir** juntas/os una comunidad de saberes compartidos.
- ✓ Fomentar un comportamiento de **ayuda mutua**.
- ✓ Construir **grupo** a través del trabajo en equipo; desarrollar unión y energía grupal desde la confianza, el respeto, la organización y colaboración mutua.
- ✓ Fomentar la **toma decisiones**, actitudes de compromiso, implicación y responsabilidad.
- ✓ Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo, desde el desarrollo de relaciones **interdependientes**.
- ✓ **Problematizar** asuntos, sensibilizar, concienciar y abrir la mente respecto a la temática emergente.
- ✓ **Analizar** y comprender el contexto y los temas que se presentan, es decir, ver lo que pasa en el mundo e interpretar el día a día, para así, indagar en alternativas, y saber qué es lo que se puede hacer en una situación.
- ✓ **Enviar un mensaje** y una enseñanza a la sociedad y al mundo.

2- *Objetivos relativos a la facilitación de la participación individual*

- ✓ Dotar de **voz y protagonismo** al grupo de adolescentes; escuchar a los y las jóvenes y construir en base a sus propuestas, a través de creación de un espacio donde las jerarquías estén atenuadas.

- ✓ Aprender a **empatizar** y darnos cuenta de cómo lo pueden estar pasando otras personas.
- ✓ Desarrollar la **confianza** en una misma y las demás personas.
- ✓ Aprender a **valorar** las cosas.
- ✓ Conectar con los **conflictos** internos.
- ✓ Aumentar la **autoestima**.
- ✓ Profundizar en los propios **sentimientos**.
- ✓ **Expresar** mejor y de forma más libre sentimientos y las opiniones.
- ✓ Aprender a **relajar**, gestionar estados de estrés y desarrollar el **autocontrol**.
- ✓ **Canalizar** estados de ira.
- ✓ **Afrontar** las situaciones y aprender a resolver conflictos.
- ✓ Ampliar el **vocabulario emocional**.
- ✓ Desarrollar destrezas **sociales** para relacionarnos mejor con las demás personas.
- ✓ Fomentar **valores** que sirvan para la vida cotidiana como el **respeto** mutuo y la tolerancia.

3- Objetivos más específicos relacionados con la experiencia teatral.

Tal como lo refiere parte del alumnado: “tener experiencia actuando” (C2-A01), “para aprender a hacer teatros o así” (C4- A003). En este sentido, los elementos que se recogen de la totalidad del grupo de informantes son los siguientes:

- ✓ Desarrollar técnicas de interpretación.
- ✓ Desarrollar habilidades de comunicación.
- ✓ Aprender a hablar en público.
- ✓ Aprender a controlar los nervios.
- ✓ Trabajar la concentración y situar la atención.
- ✓ Activar la imaginación.
- ✓ Aprender a soltarse y perder la vergüenza.
- ✓ Conocer el lenguaje no verbal.
- ✓ Para aprender a fingir o “pues si estoy en un aprieto pues para improvisar una mentira o algo así” (C3-A004). “Esto es para ser falsos” (C4-I-S1).

3.3.1.3. Contenidos

Definición

En esta categoría se recogen aquellos contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales relativos al programa de intervención.

Resultados emergentes

El núcleo principal en cuanto a contenido del programa ha sido la **convivencia**. Tal como se refiere una colaboradora, “la base es la convivencia” (C2-F), “se estaba incidiendo en la convivencia” (C3-P1). En este sentido, al ser un programa centrado en el proceso, los contenidos relativos a la convivencia **emergen del grupo** con el objetivo de analizar y profundizar en ellos. “Los conceptos que han aparecido” (C4-I-S6). Así, la investigadora pretende que el grupo se considere “una comunidad de **saberes compartidos**” (C4-I-S1) desde donde emerja y se construya el **conocimiento colectivo**.

En este sentido, el vehículo principal o procedimiento ha sido el uso del teatro que, desde la intencionalidad del programa no debe convertirse en un objetivo en sí, sino que debe **estar al servicio** del objetivo principal que se trata de “No solo Teatro sino **Convivencia**” (C2-I-S7). Un vehículo que como comenta la colaboradora del C1, permite aprender “a **través de las vivencias**” (C1-F), y permite también combinarlo con el aprendizaje de conceptos que emergen desde la propia vivencia. “Se pueden dar cosas que hagan moverte para que te actives, pero de la misma forma te voy dar conceptos para que te puedas centrar, pero hay que hacerlo de una forma combinada” (C3-F). Por lo tanto, se trata de un proceso donde una **metodología dinámica centrada en la (con)vivencia** da pie a la **emergencia de contenidos** en los que profundizar y que se constituyen en: contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Contenidos actitudinales

Guardan mucha relación con aquellos relativos a la convivencia. En este sentido, se considera importante:

- **Incentivar el sentimiento grupal** “porque es ahí cuando empieza a aparecer la convivencia, cuando existe un grupo existe una convivencia” (C2-F)
- Para ello se planteó crear un **contrato de acuerdos** o normas que el propio grupo construyera y firmara. El alumnado entiende el contrato “como unas **normas**” (C3-A001). El contrato, como requisito, implica la firma de todo el grupo, algo que incrementa la sensación de responsabilidad respecto al cumplimiento de acuerdos generados por el propio colectivo.

C4-: todo esto me recuerda al contrato que firmasteis ¿Tiene sentido para vosotras?

R y C: sí

R: porque si es algo que has firmado lo tienes que respetar porque si todo el mundo hace el mismo compromiso tú también tienes que respetarlo

C: Tienes que responsabilizarte. (C4-A001)

Desde las propuestas del contrato emergen términos como: **respeto, compañerismo, dejar hablar, escucha, amabilidad, paz, igualdad, responsabilidad, simpatía, apoyo, no hacer críticas destructivas, no insultar, compañerismo, etc.** Incluso, llama la atención que desde el alumnado alguien añade la palabra “**pasión**” en uno de los contratos. Algo que está relacionado con la implicación y compromiso hacia el proceso.

Este contrato incorpora un acuerdo de **confidencialidad** que asegura que todo lo que emerja en el grupo se queda dentro del grupo. “Esto me permite introducir el acuerdo de la confidencialidad” (C1-I-S3).

- Relacionado con el desarrollo de sentimiento colectivo, la **noción de cuidado** se vuelve relevante en torno a los siguientes elementos:
 - ✓ **Trabajo en equipo y responsabilidad.** “para trabajar en equipo el ‘cuidado’ es importante, es decir, a la hora de trabajar juntos tomar en cuenta lo que al otro le puede molestar” (C3-I-S3). “El grupo es el grupo y cada persona debe responsabilizarse de que el grupo esté bien” (C1-I-S3).

Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los resultados de tipo cualitativo

- ✓ Se trata de un espacio grupal que no olvida la **individualidad** y la especificidad de cada persona. “es un trabajo en grupo en el que cada uno da su propia idea” (C4-A1).
- ✓ Un espacio donde **no cabe el juicio o crítica destructiva** y se respeta el trabajo de los y las compañeras; elemento apreciado por el alumnado. “Ni una persona que te esté juzgando por cada cosa que digas” (C4-A2).
- ✓ Se trata de un espacio de **libertad** y de **confianza** con unas condiciones **mínimas de escucha** y **empatía** que faciliten el proceso de construcción y reflexión conjunta. “(...) tiene que haber condiciones mínimas de escucha para que se dé un foro” (C1-I-SR).

Contenidos procedimentales

Estos **acuerdos previos** permiten establecer, por un lado, una base que garantice cómo se quiere trabajar conjuntamente en dicho proceso y por otro, una manera en la que comenzar a hacer emerger aquellos términos y conceptos relativos a la convivencia. En este sentido, tal como se recoge de las personas participantes, se trata de un **proceso** creativo vertebrado por procedimientos que desarrollan principalmente competencias para vivir juntas/os, así como de forma paralela, aquellas relacionadas con el hecho teatral. En este sentido, se recogen los siguientes contenidos procedimentales como vía de generación y exploración de temáticas y conceptos:

- **Utilización del cuerpo.** Se trata de un proceso que se basa en la vivencia, es decir, una experiencia que básicamente atraviesa el cuerpo. Las actividades enfocadas en el **lenguaje no verbal** y **técnicas de imagen** permiten explorar sentimientos o ideas acerca de la realidad inmediata a través de “lo que transmite mi cuerpo” (C1-I-S3). Se trata de potenciar procesos de expresión en **ausencia de las palabras** ya que “el silencio en teatro es muy importante. Las pausas pueden hablar mucho más que las palabras” (C3-I-S1). En este sentido la imagen del cuerpo puede proporcionar **otro tipo de información** a la que las palabras no pueden llegar. Por ejemplo, “explico de forma física qué es la interrupción” (C4-I-S6).

Y, por otro lado, se incide en **el silencio** como una vía que favorece la **concentración**.

- La **escenificación** de situaciones y adopción de personajes. La base del trabajo se centra en la **creación de escenas** o improvisación de situaciones problemáticas que pueden ser reales. Para lo cual, el grupo ha tenido que adquirir unas nociones mínimas en cuanto a los **elementos esenciales** que tiene que contener una escena: personajes, lugar, suceso. Así como la estructura de “comienzo (tarea rutinaria), desarrollo (conflicto), o cierre (no resolutivo, el protagonista no consigue lo que quiere” (C4-I-S8). La escenificación requiere también saber dónde se quiere poner el foco para que centrar la atención en el asunto que quieren tratar.
- **Analizar la realidad**. Se trata que el alumnado hable de “cómo ven el mundo” (C2-F) a través de “la magia del como sí” (C4-I-S5). Para ello, se problematiza la realidad a través del efecto amplificador de la escena. Se trata de un espacio donde las personas **actúan y escenifican** “planteando situaciones conflictivas...situaciones conflictivas de clase o de la vida real” (C1-P1). Las situaciones no resueltas permiten abrir el **debate** posterior. La escenificación requiere de **implicación emocional** y “pasión” (C4-I-S1). Esta conexión emocional, a través del “como sí” (C4-I-S6), permitirá movilizar sentimientos de **empatía** hacia los **personajes adoptados o interpretados**.
- **De lo concreto a lo abstracto**. Se trata de un camino donde se da la siguiente dirección: “de lo micro vamos a lo macro” (C1-P2), es decir, desde la presentación de situaciones concretas y personales, seguimos un proceso de abstracción que nos conduzca a una visión más global de aquellas estructuras sociales o del sistema que merecerían ser señaladas o analizadas desde un **pensamiento crítico**. Desde la presentación de situaciones personales, podemos analizar la realidad más extensa o social: “comenzar de algo concreto para llegar a algo abstracto” (C4-I-S1).
- **Proceso y producto**. Se trata de un proyecto que se ha centrado en el proceso pero que tiene como horizonte la construcción colectiva del producto final que consiste en una pieza de Teatro Foro. “El proyecto y el camino es tan importante como el producto final” (C3-P). Se trata de un medio para

recoger todas aquellas “Ideas que nos conduzcan a la trama de la obra” (C2-I-S8). Se da un proceso de generación, exploración y elección de materiales que permitan “crear un guion” (C3-P2).

- **Trabajo en grupo.** En este sentido, se trata de un viaje caracterizado por un trabajo grupal fundamentado en el **de apoyo** mutuo. “trabajando en equipo (C2-A3)”. Proceso en el que el grupo tiene que ir adquiriendo cada vez más autonomía y capacidad de autogestión.
- El proceso se siente como “**espacio de libertad**” (C1-I-S2) y de confianza donde las personas pueden hablar unas con otras en procesos de **diálogo, debate y reflexión conjunta.**

Contenidos conceptuales

Por lo tanto, se trata de un proceso donde el proceso de aprendizaje ocurre desde **abajo a arriba**. Los temas y conceptos van emergiendo desde el propio grupo y desde las actividades propuestas.

En este sentido, respecto a los contenidos conceptuales que se refieren a la convivencia, la palabra más mencionada por el grupo participante es la de **respeto**: “Una de las normas del grupo era el respeto y se palpó perfectamente el concepto” (C1-F). A continuación, se detallan los términos y temas tratados en el proceso:

- ✓ Valores de la convivencia como: **respeto, compañerismo, solidaridad, tolerancia, o responsabilidad, igualdad, paz y derechos humanos.**
- ✓ **Empatía.** “La palabra que se menciona a la hora de reflexionar es la palabra empatía” (C2-I-S2).
- ✓ **Emociones y sentimientos.** Qué es una emoción, estados emocionales y vocabulario emocional. “diferentes estados emocionales por donde hemos pasado” (C2-I-S3) “Lo que tratamos son historias, sentimientos, son emociones” (C3-F). “Había preparado previamente en la pared un par de papeles y la pizarra. Uno contenía el listado de emociones de la sesión anterior. Y el otro estaba preparado para empezar a desgranar la convivencia” (C2-I-S5).
- ✓ El **conflicto** y su significado. “Presento el conflicto” (C3-I-S5).

- ✓ **Autocontrol** emocional. La ira. “¿Cómo manejamos la ira? ¿Se nos mezclan emociones? ¿Nos tenemos que dejar llevar por las emociones?” (C2-I-S3); “¿Cómo apaciguamos el enfado? ¿Cómo controlarme?” (C3-I-S3).
- ✓ El término de **oprimido**, opresor, y aliado. “Menciono la palabra ‘oprimido’ y no la entienden. Lo intento aclarar” (C1-I-S9).
- ✓ Respecto a la **diferencia**. “¿Qué es ser diferente?” (C2-I-S3).
- ✓ **Prejuicios**. Obstáculos para entrar en un grupo. La relación de poder. Roles que se quieren denunciar. “¿Dónde empieza el acoso?” (C4-I-S4).
- ✓ **Microviolencias**. “No hay problema pequeño. Son microviolencias que hay que desentrañar” (C1-I-S5).
- ✓ Respecto a las **creencias**. “hacerles conscientes de qué es una creencia y que no se basa en los derechos” (C2-I-S5).
- ✓ **Temas** emergentes del grupo como: machismo, bullying, acoso, maltrato entre iguales, amor romántico, terapia psicológica, racismo, familias desestructuradas etc. Llama la atención el tema que apareció en uno de los centros que hacía referencia a la hipocresía social o “falsedad social en torno a los valores” (C4-I-S11).

En cuanto a términos más relacionados con la experiencia teatral se destacan:

- La **concepción del teatro**. “hacerse con términos como: improvisación, protagonista, antagonista” (C2-I-S3). Una **mínima concepción escénica** y del oficio del actor. Los elementos para la construcción de una escena o de guion: el personaje y conceptos como temporalidad, espacio y acción.
- El **lenguaje corporal**. Lo que dice nuestro cuerpo. El análisis del significado del lenguaje no verbal. “frase despegada del lenguaje corporal. Lo cual permite que analicen por qué no coincide lo que digo con mi cuerpo. ¿Qué tiene más peso? ¿Lo que digo? ¿O lo que transmite mi cuerpo? Si digo ‘estoy feliz’ con los hombros caídos, el gesto serio, etc. ¿Me vais a creer?” (C1-I-S3); “¿Veis el lenguaje no verbal todo lo que dice?” (C2-I-S13).
- **Veracidad** de la escena: claridad, realismo, coherencia.
- La importancia de la tensión dramática. “les he dicho que hay más **tensión dramática** antes de la pelea que en la misma pelea. La pelea de por sí tiene

menos interés que el pre. Así que han tomado en cuenta estas **premisas**” (C3-I-S9).

- La importancia de la **concentración y el silencio** en teatro.
- Cómo trabajar el texto. El **subtexto**.
- Concepto de **Teatro Foro**. El foro y el espectador. “(...) es una manera también de estudiar, analizar y de sacarle partido a lo que se está viendo, no sólo quedarte como mero espectador, como público pasivo, verla e irte” (C4-P2).
- Las diferentes funciones en teatro: interpretación, escenografía, escritura, investigación, vestuario, etc.

3.3.1.4. Técnicas y actividades

Definición

En esta categoría se recogen los elementos referentes a las técnicas, dinámicas, estrategias, ejercicios y actividades que se han utilizado en el programa.

Resultados emergentes

Combinación de juego y escena.

Cuando se le pregunta al alumnado acerca de lo que ha hecho, la mayoría alude a actividades propias de los **juegos** y de **escenificación**. “pues hacemos teatro y jugamos con los compañeros de clase” (C3-A001). Por lo tanto, se trata de un proceso en el que se han combinado dinámicas de juegos con aquellas más propias del hecho escénico.

Entrevistadora: ¿Qué hemos hecho para tratar esos temas?

E: escenas de la vida cotidiana.

I: y juegos. (C4-A4)

Al principio del proceso, los juegos tienen más protagonismo, ya que el objetivo de dicha fase busca la introducción paulatina del grupo a dinámicas más enfocadas a la escenificación. Por lo tanto, **en la primera fase del proceso, los juegos** ocupan un mayor espacio en las sesiones. “Primera hora ha sido todo juegos” (C3-I-S2). A pesar de que en un principio el alumnado no encontrara el sentido de los juegos, a

medida que avanzaba en el proceso fue comprendiendo su vinculación con la actividad teatral.

R: Al principio estuvimos haciendo los tipos de juego que no nos dábamos cuenta, pero que estaba todo enfocado a cómo hacer teatro y poder hacer diferentes tipos de cosas y al final poder hacer el teatro

(...)

N: en plan, práctica de algunos juegos para luego interpretar. (C4-A002)

En este sentido, los juegos permiten crear un espacio para comenzar a trabajar y conocerse de forma divertida y lúdica. “nosotros necesitamos descubrir más sobre ellos, pues para esto existen estos juegos” (C3-F). “los juegos que hacemos al principio y que nos lo pasamos bien” (C2-A004). De esta forma, a través de los juegos se pretende impulsar: **la presentación y conocimiento mutuo, confianza, la desinhibición, despertar los sentidos, activar la expresividad, la creatividad, la cohesión grupal y la concentración.** Por otro lado, se puede aludir al efecto de **autocontrol** provocado por los juegos en el sentido de que estos implican reglas: “he podido explicar las dos **reglas**: nunca decir ‘no’, ni ‘pero’” (C2-I-S3).

Los juegos, de esta forma, han constituido actividades relevantes en la primera fase del proceso, así como elemento importante en el inicio de cada sesión a **modo de introducción o calentamiento** para entrar en el espacio de dramatización o escenificación. “El **juego** también ha permitido el crear cuadros de imágenes y a partir de ahí activar una escena. Hemos hecho teatro, y lo que han escenificado son objetos” (C2-I-S5).

La **combinación de juegos y escenificación** ha sido una constante durante todo el proceso. Sin embargo, a medida que nos acercamos al final del mismo, los juegos van dejando cada vez más espacio a las actividades propias del drama.

Estructura de la sesión

La estructura de las sesiones sigue un patrón común:

- **Inicio o calentamiento:** Como ya se ha comentado, los **juegos** se pueden situar en el inicio de la sesión a modo de introducción y calentamiento como

preparación para la parte nuclear de la sesión basada en dinámicas de expresión y dramatización. “Primera hora ha sido todo juegos” (C3-I-S2). También cabe destacar aquellas dinámicas de relajación que implican ejercicios de meditación, respiración y visualización. “minuto de silencio con ojos cerrados” (C4-I-S1).

- **Desarrollo:** este espacio representa el eje nuclear de la sesión donde se desarrollan las actividades más conectadas a la **experiencia teatral:** actividades de ritmo y movimiento, teatro imagen, teatro foro, de expresión corporal, creación de escenas, improvisación, coreografías performativas etc. (más adelante nos detendremos en este eje comentando aquellas estrategias y técnicas utilizadas).
- **Cierre:** se trata del espacio final de la sesión, cuyo objetivo consiste en retomar la normalidad tranquilamente y obtener una rápida evaluación de la sesión por parte del alumnado. Para ello cada sesión se cierra siguiendo el mismo ritual llamado “círculo de la amistad” y en el que se recogen palabras que a las personas les haya suscitado la sesión. “Palabras del círculo de la amistad: diversión, alegría, colaboración, cuidado, círculo” (C3-I-S1).

Rituales y rutinas

El proceso ha permitido establecer unas **rutinas y rituales** que se han repetido sistemáticamente en los grupos de los cuatro centros. Por ejemplo, el ritual del **círculo y la reflexión**.

- **El círculo.** La forma de empezar cada sesión ha sido siempre desde el establecimiento del **círculo**, es decir, el grupo es recibido con una disposición circular de sillas. Incluso, cuando alguna vez no están las sillas dispuestas, el grupo incorpora la rutina de ponerse en disposición circular al comienzo de la sesión. De la misma manera, al cierre, se establece la rutina de crear en círculo donde el alumnado menciona la palabra con la que calificaría la sesión.

el recurso del círculo es una **metáfora** y algo muy visual de cómo hacer que nos sintiéramos todos parte de una unidad (...) Ellos lo han entendido, pues sabían que al principio o al final teníamos que hacer el círculo **para**

sentirnos uno, para sentirnos más **protegidos** y poder tener ese espacio como nuestro y poder ser libres de hacerlo. (C3-F)

Por último, al final del proceso se establece un ritual justo antes de la representación final, y que también se desarrolla en círculo. Consiste en unir las manos y gritar conjuntamente palabras concretas relacionadas con la jerga teatral. “antes del bolo hacemos el rito” (C4-I-R).

En este sentido, una de la dinámica más repetidas al inicio de la sesión (en círculo) se llamaba el “termómetro emocional” (C3-I-S2) en el que cada persona expresaba su estado de bienestar de 0 a 10. Por lo tanto, era una herramienta rápida para medir, previamente, el estado emocional del grupo en cada sesión.

- **Reflexión.** Otra de las rutinas establecidas tiene que ver con el espacio de reflexión como elemento permanente en cada una de las sesiones. “hablamos sobre diferentes temas” (C4-A002). Esta rutina se convierte en medio **análisis** de aquellas escenas que reflejan la realidad cercana del mundo adolescente: “pues no sé, actuar. Reflexionar, no sé. Hemos hecho cosas de las que nos puede llegar a pasar a nosotros. Pues a reflexionar sobre eso” (C3-A2). “pues ahí darle al coco” (C4-A3). Asimismo, no solo se convierte en un espacio de reflexión acerca de lo escenificado, sino que permite abrir dialogo **en torno a sucesos reales** ocurridos dentro del grupo y “reflexionar acerca de un conflicto real” (C4-I-S3).

Técnicas o Estrategias dramáticas

Tal como lo refiere la colaboradora del C2, el proyecto se basa sobre todo en “técnicas de **teatro del oprimido, improvisación**” (C2-F). Señala la variedad de técnicas de carácter más físico y aquellos “ejercicios en los que han sacado cosas tuyas de verdad, de adentro” (C2-F) y que permiten conectar con sus conflictos internos.

Cuando se le pregunta al alumnado acerca de lo que ha hecho en las sesiones, la mayoría, junto con los **juegos**, hace referencia también a las **técnicas de imagen** y aquellas relacionadas con la **creación de escenas** y la **improvisación**.

Entrevistadora: dame un ejemplo de algún día, algo que se te haya quedado

y hayas aprendido.

M: pues las imágenes congeladas.

J: sí, que de unas imágenes se pueden sacar otras.

Entrevistadora: ¿Y M, te quedas con las imágenes y algo más?

M: sí. Con eso y...lo de la improvisación.

J: ¡Ah! ¡Es verdad! (C3-A004)

Teatro Imagen

Tal como lo entiende una de las tutoras, el Teatro Imagen permite **trabajar al margen de la palabra**: “trabajar sin poder...sin hablar”. El lenguaje corporal se convierte en herramienta de **exploración conjunta de la realidad**. En este sentido, el alumnado va incorporando la técnica de imagen como una herramienta de **generación de ideas y exploración de temáticas**. “Los cuadros: han realizado imágenes de ideas como: el ciclo de la vida, pelea, nacimiento, parto, el ciclo de la naturaleza, conversación, grupo cantando, flamenco” (C1-I-S1).

Entrevistadora: ¿Qué creéis que nos aporta eso de congelar las imágenes?

I: no sé, cómo **tener más ideas**...es ver como más ideas...ver lo que los otros opinan de eso también, no sé. (C4-A3)

Las imágenes incorporan una **diversidad de formas de dinamización** de tal forma que el alumnado se va acercando paulatinamente a una puesta en escena que implique movimiento y habla.

Escenificación

Otro de los ejes relevantes en cuanto a técnicas tiene que ver con la **creación de escenas y la improvisación**. “trabajamos escenas del día a día” (C2-A007). Por lo tanto, se trata de interpretar personajes y situaciones de la vida cotidiana; **algo que puede ser real** y que puede suceder. “interpretamos situaciones diferentes de las que nos pueden suceder o nos ha sucedido en la vida” (C3-A004). En este sentido, la dinámica que se sigue en la mayoría de las ocasiones es la de **creación de escenas en pequeños grupos**. “cuando hacíamos las escenas de cuatro en cuatro” (C2-A1). El trabajo consiste en **compartir ideas, ponerse de acuerdo y escenificar** una situación cercana a la realidad adolescente.

Entrevistadora: ¿Cómo había que hacer esas escenas?

E: en grupos pequeños de personas que desarrollaban una idea que tenían y sacar adelante. (C4-A4)

Una vez que se presentan las escenas, se utilizan diferentes **estrategias dramáticas** que permiten: dinamizar las situaciones o activar unas nuevas; explorar y profundizar en situaciones y personajes; o descubrir otras realidades. Las técnicas utilizadas son las siguientes:

- **Cambio de premisas escénicas:** como “cambio de espacios, de tiempo, cámara lenta, o congelación” (C1-I-S7). Por ejemplo, la facilitadora propone un cambio de lugar y tiempo con el objetivo de explorar otras situaciones de la vida del personaje; puede congelar una escena para dar un espacio a la exploración; o puede dinamizarla en cámara lenta para amplificar la situación dramatizada.
- **La silla caliente.** Como técnica en la que la audiencia interroga al personaje. De esta forma, podemos profundizar en sus motivaciones, pensamientos y sentimientos. “La silla caliente es una herramienta muy poderosa, ya que se meten en la magia del *como sí* bastante rápidamente” (C4-I-S7).
- **Chequeo de pensamientos.** “Indagar en bocadillos de pensamiento y emoción” (C2-I-S1). Es una técnica en la que se indaga dentro de los pensamientos y sentimientos como si los estuviéramos viendo escrito en un bocadillo de comic que aparece encima de la cabeza del personaje. Se ha utilizado, sobre todo para explorar las representaciones de imagen, pero también en las escenas. “He congelado para ver los bocadillos de los pensamientos” (C4-I-S5). En este sentido, lo que hace la facilitadora es detener la escena, situarse detrás del personaje, indicar el bocadillo encima de su cabeza y preguntar a la audiencia acerca de lo que está pensando y sintiendo.
- **Voces en la cabeza.** También se trata de una técnica para indagar en el interior del personaje. En este caso, la audiencia se convierte en su voz interna. “Los demás somos las voces en su cabeza. (Otra posibilidad. El pasillo de voces) Se empiezan a hacer preguntas” (C3-I-S4).

- **La facilitadora interpretando un papel.** En este proceso la facilitadora ha ejemplificado escenas con apoyo de las colaboradoras y también ha saltado a escenas planteadas por el alumnado como forma de activarlas y desarrollar nuevas posibilidades. Se trata de improvisaciones que se desarrollan con la implicación de toda la clase, es decir, hay momentos en los cuales casi toda la clase está formando parte del drama: “improvisar todos juntos en escena” (C3-I-S9).
- **La facilitadora como cuentacuentos.** Esta técnica persigue aumentar la motivación, la atención y la sensibilización hacia ciertos temas. “He terminado contando yo el cuento de la Tristeza y la Furia” (C1-I-S7).

Comienzo contando el cuento de ‘el elefante amarrado’. Un silencio sepulcral (...) Pregunto qué voces son las que les dicen que no pueden: la gente, etc. y ‘nosotros mismos’. Asimismo, se trata de una técnica que funciona como recurso de creación y de motivación grupal: les cuento el cuento del elefante amarrado, pero enfadada, como diciendo que “sí podéis”. (C4-I-S7)

También se utiliza como plataforma para la **creación de materiales** en torno a temáticas emergentes del grupo.

a partir de ahí quizás puedan construir escenas, desde la idea de `dónde oímos que no podemos, dónde oímos descalificaciones, qué es lo que nos frustra, qué es lo que nos baja la autoestima, si nos decimos cosas negativas a nosotras mismas. (C2-I-S9).

- **El grupo como guionista.** Para facilitar la improvisación, el espectador (la persona de la audiencia que sale a escena) puede solicitar frases desde la audiencia. “Invito a que si A no sabe qué decir levante la mano y solicite una frase” (C1-I-S4). Por otro lado, una de las rutinas consiste en poner título a las escenas representadas.
- **Lluvia de ideas.** Se trata de una técnica que se utiliza de forma transversal constantemente para explorar, profundizar y elegir temas. “Lluvia de palabras en torno a discriminación” (C4-I-S7).

Teatro Foro

Se trata de una de las técnicas más importantes, ya que el proceso culmina en la creación de una obra de Teatro Foro protagonizado por el alumnado. Se trata de una pieza que presenta una problemática no resuelta y que deja un espacio para que la audiencia indague en torno a alternativas eficaces de resolución y proponga alternativas de acción probándolas en escena. “salir a actuar lo que estás proponiendo” (C3-F); “En el teatro foro. Al final de todo. (...) venía y hacíamos otras ideas y tenías que improvisar dentro de la sesión” (C3-A2). Tal como se refiere una de las tutoras “es una actividad que sirve para **analizar y comprender los temas** que se han presentado y si no se hace ese foro a lo mejor no se saca todo el partido a esa actividad” (C4-P2); “Estaba bien, porque no solo estaban mirando, también les das la oportunidad de que uno salga y de que vea cómo hemos tenido esa experiencia y así” (C4-A3).

Asimismo, se trata de una técnica que no solo se ha limitado a la representación final, sino que se ha utilizado a lo largo del **proceso**. “Realizo un foro relámpago con una de las escenas” (C1-I-S16).

Por otro lado, para activar la participación de la audiencia, se han utilizado varias estrategias como, por ejemplo:

- **Propuestas en grupos pequeños.** Se propone que formen grupos pequeños y nombren una persona portavoz que transmita aquellas alternativas propuestas por el grupo. “que busquen alternativas en grupos de tres” (C1-I-R).
- **El yo y su doble.** Si la persona que lanza la propuesta no se atreve a ponerla en acción, puede ponerse al lado del personaje como su “alter ego” e ir dictándole en voz baja lo que tiene que hacer. “Utilizo la técnica del yo y su doble” (C1-I-R).

Fase de ensayos de la obra de teatro

Esta fase requiere actividades relacionadas con **tareas de estudio** y “aprenderse los papeles” (C4-A2). Requiere un trabajo inicial de **trabajo de mesa**, es decir, de lectura del texto dramático, para la comprensión de la obra y profundización de las intencionalidades de los personajes: “Hacemos trabajo de mesa, sobre todo para

mirar intenciones” (C2-I-S12). Posteriormente, comienza la fase de **ensayos**, para lo cual se utilizan aquellas estrategias destinadas al acabado de un producto que se va a representar: repetición de escenas, ajustes de texto, aclaración de intenciones, etc. “Conseguimos pasar la obra desde donde la dejamos y comenzamos de nuevo” (C3-I-S12).

Asimismo, cabe destacar la utilización de la técnica de la **narradora** como hilo conductor de la obra. Esta estrategia dramática se utiliza en dos de los centros.

Materiales, estímulos y recursos

Cobran especial relevancia los recursos utilizados para estimular los procesos de creación grupal. Se proporcionan constantemente **materiales que sirven de plataforma para la construcción**: “les digo ‘coged los materiales que queráis, llevadlo al grupo y crear una situación. Estos materiales que sirvan de inspiración” (C2-I-S9). En cuanto a los recursos utilizados como estímulo e inspiración para los procesos creativos se pueden destacar los siguientes:

- **El círculo** como símbolo. Se trata del primer recurso que se utiliza para el desarrollo de la sesión inicial. “El círculo posibilita el comenzar de algo concreto para llegar a algo abstracto. De la observación y análisis de algo concreto a hallar su simbología” (C4-I-S1). El primer trabajo se estimula a partir del símbolo del círculo que se convertirá en leitmotiv y elemento para ordenar el contexto durante todo el proyecto. “Hemos pasado al círculo perfecto. En silencio” (C3-I-S5).
- **Post-it**. Se trata de un recurso sencillo. Las personas escriben de forma anónima en cada post-it acerca de alguna situación problemática que han vivido, han visto. Este material se recoge de tal forma que sirva de guía para la creación de escenas. “Hemos finalizado con post-its donde tenían que poner alguna situación injusta que hayan vivido, o les parezca injusta” (C2-I-S5); “¡Ah! Lo de escribir en un papel. O si no también improvisar y así...cuando improvisábamos una escena y así” (C4-A3). De esta forma, el post-it se convierte en un recurso relevante; el alumnado puede **escribir de forma breve y rápida** situaciones que después podrán escenificar. “al

escribir nosotros pequeñas obras hablamos sobre diferentes temas” (LA002).

- **Escenarios.** Se trata de unas plantillas que llevan incorporadas unos indicadores claros que guíen la creación de la escena. Las premisas que se indican se refieren a rellenar los espacios referentes a: lugar, personaje, qué pasa, dónde, etc. “a cada grupo que individualmente, cada uno, escriba una plantilla o varias” (C3-I-S6). Se trata de un material que se recoge y que va a servir como estímulo creativo durante las sesiones. “Procedemos a crear escenas. Reparto plantillas de escenarios a cada grupo” (C3-I-S7).
- **Noticias.** Se utiliza material de prensa y viñetas como pretexto de creación. En este sentido, cabe destacar una de las noticias que apareció en los medios durante el proceso: hablaba en torno al suicidio de un menor llamado Diego y que había dejado una carta escrita difundida por los medios. Se utiliza esta noticia como leitmotiv de una actividad que el alumnado destaca especialmente: “cuando nos ponían en plan en grupos y nos contaban, así como un hecho, como el de Diego, y teníamos que hacer una historia así, nos quedábamos congelados, y teníamos que interpretar esa escena” (C2-A3).
- **Música.** Se trata de un recurso que acompaña todo el proceso como estímulo creativo o como elemento escénico. “nos ponías una música” (C4-A2); “La siguiente tarea de escribir o dibujar en inspiración con la música” (C4-I-S5) o “la música y eso. Cuando cerrábamos los ojos y eso...” (C2-A3) “Hemos dado nueva entrada, y les he pedido que hicieran una imagen al mismo tiempo que la música. Han congelado: chico y chica discutiendo” (C4-I-S5).
- **Murales.** Se trata de dinámicas donde se recogen las ideas grupales a través de la combinación de la escritura y el dibujo. “yo con este dibujo para expresar esto pongo este dibujo, pero otra persona pone otra cosa. Significa distinto. Y esto es tal como que yo creo que es la verdad y que todo el mundo pensaba como yo. Esto también pasa con la gente adulta., es la vida (C1-P1).

3.3.2. El espacio grupal como contexto de participación y creación

3.3.2.1. Formas de participar y acción grupal

Definición

En esta categoría se recogen aquellos elementos relacionados con las dinámicas de funcionamiento y nivel de participación del alumnado en el contexto de intervención, así como la acción grupal que sistemáticamente o habitualmente se da en el contexto de grupo.

Resultados

El grupo de adolescentes como protagonista

Una de las principales características del grupo de intervención es que está formado por **adolescentes**. Tal como se refiere una colaboradora “Son adolescentes, por las **hormonas** o lo que sea... cada grupo es de una forma que hay que ir descubriendo” (C3-F). A pesar de que cada grupo contiene su forma peculiar de funcionar, el denominador común que une a los cuatro grupos de intervención es el tránsito por el **periodo adolescente**. Las personas informantes hacen referencia a la complejidad de esta etapa. “estas edades son muy difíciles y que todavía están muy inseguros” (C4-P2). Por lo tanto, la adolescencia se convierte en una **variable importante** a la hora de intervenir: “estas edades son importantes. Como es el grupo el que marca, tú tienes que estar ahí. Encajando. Si no...” (C3-P2).

En este sentido, el alumnado reconoce las **complejidades implícitas** de dicho período en el que se ve expuesto a muchos **cambios**. “la edad del pavo se llama” (C1-A2).

An.: además estamos en una edad muy difícil.

No.: muy complicada.

(...)

Ad.: como aprendiendo más cosas a la vez y bueno...

An.: aprendiendo a soltarnos...

Ad.: empezas a cambiar.

An.: eso que cambias mucho. (C1-A2)

L: nos dijo el de religión ayer. Estábamos con lo de la adolescencia y así y nos dijo que, en sí, nosotros pensamos que nuestros padres son los que han cambiado y que, en sí, somos nosotros los que hemos cambiado. Pero nosotros a nosotros mismos no...

K: no lo vemos en la realidad. (C4-A1)

Estos cambios tienen que ver con una fase caracterizada por la necesidad de consolidación de la propia **identidad y cuestionamiento de la figura adulta**. “los adolescentes de alguna forma se están construyendo por así decirlo se están descubriendo” (C3-F).

Por otro lado, este cuestionamiento hacia la figura adulta supone un cambio de referente a favor del **grupo** de iguales “con los que están montón de horas todos los días” (C4-F); “yo paso más tiempo con vosotros que con mi familia. ¡Es la hostia!” (C2-A1). En este sentido, esta influencia también puede suponer una **presión grupal** que influye en la manera de establecer vínculos. “antes igual si alguno caía mal pues a todos le caía mal” (C2-A3).

Este período de metamorfosis provoca “cambios de estado de ánimo constantes (...) tienen unos **altibajos** terribles y un día son amigos y al día siguiente no” (C4-P2). “Los adolescentes son **intensos**. Muy intensos”. (C1-F). Este continuo ir y venir, esta continua **inestabilidad anímica**, puede dificultar la manera de establecer **relaciones**. “los chavales a veces les cuesta relacionarse y son edades muy complicadas” (C4-F).

Por otro lado, tal como destaca una profesora, se trata de una edad en la que les cuesta **asumir responsabilidades**: “son adolescentes, y sabiendo que en este caso o en este grupo les cuesta asumir responsabilidades” (C2-P1). En este sentido, una colaboradora apunta a un funcionamiento caracterizado por la **inmediatez**: “es que no hacían planes de futuro más que para un día o dos días. Si tienen tres exámenes en tres días continuos simplemente estudian cada día para el examen del siguiente. No saben lo que es el futuro, para bien y para mal” (C2-F).

Este estado de constante altibajo puede provocar que el comportamiento grupal se caracterice por “un **desorden lógico** que demanda la edad” (C4-I-S3); “Con los adolescentes nunca se sabe” (C4- I-S3). Por lo tanto, se trata de una manera de funcionar que demanda por parte de la figura facilitadora actitudes de **tolerancia a la incertidumbre**. “tenernos a nosotros ya es un reto” (C4-A2).

Funcionamiento relacional

Las facilitadoras aterrizan en grupos ya creados y con una idiosincrasia particular. “Cada grupo es un mundo” (C4-I-S1). Cada grupo se caracteriza por tener unos **roles establecidos**, así como su propia manera de funcionar y de establecer relaciones. “desde antes funcionan con unas coordenadas. Ya tienen unos vicios de relación, tienen sus alianzas, son gente muy diferente, gente que está como medio excluida, otros que llevan la voz cantante” (C1-F).

Se trata de grupos con casuísticas variadas. Por ejemplo, como señala una de las profesoras: “hay chavales con **diferentes situaciones familiares** y algunas duras” (C3-P2). Algo que puede repercutir en la manera de funcionar del grupo: “Pues desde el principio un grupo con muchas **trifulcas** entre ellos, antes de que llegaraís, (...) no había nada más que pelea bueno había algo: pelea” (C3-P1).

Un elemento común que se recoge a la hora de describir el funcionamiento grupal, hace referencia a un comportamiento caracterizado por cierta **dispersión**. “que no se desbaratasen porque suelen andar así” (C1-P1); “un grupo bastante disperso con los que había que trabajar varias cosas al mismo tiempo” (C2-F); “Antes de comenzar había algo de alboroto, murmullo, que ha costado parar” (C4-1-S1).

Llama la atención que cuando se le pregunta al alumnado si cambiaría algo del proceso, alguna persona hace referencia al **comportamiento**. “a veces nos portamos mal” (C1-A001) o “Somos unos salvajes” (C2-A008).

Entrevistadora: ¿Y mejoraríais algo? ¿Cambiaríais algo?

I: no sé

A: nuestra actitud un poco.

I: sí. La actitud. (C2-A004)

Esta referencia al mal comportamiento guarda relación con la dinámica de la **interrupción** como elemento que les es difícil de controlar: “no nos daba tiempo de hacer nada. Toda la gente estaba hablando” (C1-A1); “no es que no seamos un grupo normal, pero es que en las sesiones nos interrumpimos mucho” (C2-A007); “cuando iba a callar a los de un lado se ponían hablar los del otro lado y así sucesivamente” (C3-F); “pisándose el uno al otro a la hora de hablar” (C3-I-S9); “Pido que hagan el ejercicio del post-it. Hay quienes dicen que no escuchan, porque me interrumpen” (C4-I-S6); “No se entiende nada de lo que pasa, porque además todos hablan a la vez” (C4-I-S10).

Por lo tanto, el proceso se caracteriza por ser “**ruidoso y desordenado**” (C1-I-S9). Tal como recoge la investigadora: “la dinámica es de ruido” (C3-I-S3) o “Hay bastante bullicio” (C3-I-S3). Sin embargo, se trata de algo que el grupo de adolescentes **no puede evitar**. Hay quien se refiere a este comportamiento como una necesidad implícita de la propia edad:

Entrevistadora: pero si a ti te dijeran “describe un grupo normal” ¿cómo lo harías?

N: pues, según los profesores, un grupo en el que tendríamos que estar callados, sin interrumpir en clase y estar sentados seis horas al día sin movernos, **pues no, somos niños y nos sale así...** y es algo que tenemos que hacer si o si, no es que lo hacemos queriendo es que nos sale así...(C2-A007)

Por otro lado, emerge la figura **dinamitadora o boicoteadora** dentro de la dinámica de las sesiones: “No se lo tomaban en serio, e iban a boicotear al otro, o a ofender, o a hacer la gracia, sin tomar en cuenta el sentido de la dinámica” (C2-I-S6). En algunos casos, se trata de personas con tendencia disruptiva generalizada que acumula **acciones sancionadoras** por parte de la institución escolar. “I me comenta que E lleva ya tres partes” (C1-P2).

En este sentido, este comportamiento se entiende como una **llamada de atención** continuada que pretende tomar el pulso a la figura adulta y establecer **un estatus de poder** delante de sus iguales: “era más bien para hacerse quién era más burro, más gallo” (C1-P1); “un día me fijé mucho en que venía la tutora y él hacía cosas tan sólo para que le mirase la tutora para ver si le echaba la bronca” (C3-F); “A

parece que está menos mosqueado. Sigue en la dinámica de querer llamar la atención” (C3-I-S9).

Asimismo, también se establecen, en unos grupos más que en otros, **actitudes de mofa** o falta de respeto hacia el trabajo de los y las compañeras: “Pero durante la sesión ha pasado bastante. Sigue con su actitud de risitas” (C1-I-S3); “Se comenta que se han reído de H” (C3-I-S3).

Se recoge un comportamiento grupal que **normaliza el insulto y el estilo agresivo como forma de funcionar**. “y luego te pega un puñetazo en la puerta, de la tensión que tiene o lo que sea” (C3-P2). “como una rutina ‘pero si yo a ella la quiero’, ¡pero si la está llamando hija de puta!” (C1-P2) o como alguien aclara: “no, de pegar no. Porque aquí no suelen pegar, suelen insultar” (C3-A3).

Respecto a otros elementos agresivos incorporados en la rutina se pueden destacar aquellos relacionados con empujones, toques, tirar cosas o lanzarse objetos. “Veo que se pegan en bromas con papeles enrollados” (C3-I-S1).

Entrevistadora: ¿Lo del tema pegar cómo lo tenéis? Es algo como muy normalizado...

J: tampoco es en plan de liarte a esto...

A: es en plan que cuando alguien te vacila es en plan (haciendo gesto de ‘perca’) “que te calles”, no sé, es algo como muy normal (C2-A1)

R: (...) Yo, por ejemplo, el martes que estuviste con nosotros hubo un conflicto. Y vistes como la gente lo que decía era “pelea, pelea, pelea”.

L: es que lo que pasó entre ellos no es la primera vez. En clase de euskera pasa igual...cuando pasó era en plan...era algo normal, o sea, E empieza a gritar y empieza a llorar. El profesor le saca de la clase, habla con él, luego...

R: y luego ya están juntos.

L: y luego ya están juntos. (C4-A1)

El proceso ha sido un espacio donde también han emergido **conflictos**; momentos en los cuales se podía observar la capacidad resolutoria o el estilo de cada cual a la hora de gestionarlo. “han salido los problemas y los conflictos que tenían entre ellos” (C4-P2). En este sentido, se refleja sobre todo el estilo de **resolución de tipo**

agresivo. “Cuando quieren saben organizarse y llevarse bien, pero suelen tener sus propios conflictos que muchas veces lo pagan creando más conflictos” (C2-F). “Recordamos el conflicto. K dice que con “un puño” se arregla. E comenta que con hablar no basta. No funciona hablar. Indagamos en alternativas ¿dar un puño? ¿Callarse? Se comenta el tema del ‘vacileo’, que por mucho que les digas que te molesta siguen y sigue...” (C4-I-S4); “Las alternativas que surgen son de estilo agresivo” (C2-I-S5).

En contraste al estilo agresivo, también se pueden indicar aquellos comportamientos de **estilo inhibido** por parte de algunas personas. “I no habla. (mirando a cámara) Por favor, un psicólogo para I” (C1-A001); L: “es que hay gente que lleva tiempo en clase y es como que no está, no está ahí” (C4-A1). “Se quedan en mi mente las voces calladas de Y, H, y M” (C4-I-S13).

Al hilo de un estilo agresivo o inhibido, se observan dificultades a la hora de establecerse vínculos entre personas que se sitúan en polos opuestos y que también tienen que ver con formas de ser más **extravertidas o introvertidas**: “(...) por ejemplo yo con HY no nos llevamos porque chocamos mogollón porque él es súper calladito y yo estoy todo el día hablando” (C4-A1).

En cuanto a posibles **incidencias**, cabe destacar alguna relacionada con el deterioro de mobiliario en el contexto de aula (fuera del espacio teatral). “Según B, antes de clase un grupo de ellos ha roto un ordenador dando un puñetazo: D, E, etc.” (C2-I-S4).

Sin embargo, no se producen incidencias graves dentro del proceso de las sesiones. De esta forma, los elementos de dispersión y desorden no impiden el **desarrollo** de un proceso que tendrá sus propias **fluctuaciones y altibajos**. “Seguimos con interrupciones constantes, pero dentro de un ambiente positivo” (C2-I-S12); “son los que ejercen de boicoteadores e interruptores continuos. No es excesivo, ya que a pequeños toques vuelven al orden” (C3-I-S1); “Aunque el grupo se dispersa, es verdad que no se ríen de los demás” (C4-I-S5).

Por último, llama la atención la brecha que aparece **entre chicos y chicas** en uno de los grupos (C3). “Es un grupo complicado este. Es un grupo que está dividido. Están los chicos, las chicas...los chicos son infantiles, las chicas son más maduras,

pero entre ellas tienen mucho roce...ya sabes, de envidias, igual de envidias no, pero de comentarios de 'una me dice, una me ha dicho, pero pensaba...'" (C3-P2). Por lo tanto, nos encontramos ante un grupo caracterizado por una fuerte **polaridad entre chicos y chicas**. "Cuando nos hemos sentado en círculo, las chicas se han sentado en una mitad y los chicos en otra. Han dejado el hueco de una silla entre ellos" (C3-I-S1).

H: es que en nuestra clase siempre ha habido...como entre chicas y chicos como, no sé cómo explicarlo...

A: ¿Qué se llevan mal?

H: ellos por una parte y nosotras por otra. (C3-A3)

A la hora de argumentar las razones de esta división, una de las alumnas señala la **diferencia de madurez** existente entre chicos y chicas de estas edades.

N: como que no se lo toman en serio. Se lo toman a broma.

Z: por eso es verdad que los chicos maduran más tarde ¿no? (C3-A3)

Esta división entre chicos y chicas está marcada por el establecimiento de unas relaciones de **poder a favor del grupo de los chicos**. "claramente el poder lo tenían los chicos" (C3-F); "Comentan que el grupo es "machistorro" (C3-I-S13).

H: es que antes, con los chicos, sobre todo, es como...no podíamos decir...

N: eso es

H: todo lo que queríamos.

N: si no se reían...(C3-A3)

Por lo que se establece una relación complicada dentro del grupo que influye no solo en el contexto del proyecto, sino en general. "Entonces es difícil gestionar una tutoría con ellos en clase" (C3-P2).

Nivel de participación

Uno de los factores que puede ser relevante a la hora de analizar la forma de participación, tiene que ver con lo **novedoso de la propuesta** y que a los grupos les resulta desconocido. "una experiencia que les ha pillado a todos un poco así (...) Nunca habían hecho además" (C3-P2). Por lo tanto, esto puede generar grados

de **motivación diversa** que influyan en la participación. “grupos de 20 con nivel de motivación diversa” (C1-I); “sí sería un aspecto a mirar que a la hora de representar la obra haya diferentes niveles de compromiso entre los alumnos” (C4-F); “siempre hay algunos que les gusta actuar, y otros que esto de actuar no” (C1-P1).

Por un lado, existe un grupo de participantes que inicialmente presenta una **motivación alta**. Son aquellas personas que “ya tenían el gusanillo, esa vena artística que había que trabajar” (C4-P2). También existe el grupo que sin tener una alta motivación inicial se va involucrando en las actividades de forma activa, de tal forma que su motivación se ve incrementada. “había ciertas personas que tenían muchísimas ganas y de hecho lo han hecho muy bien” (C1-P2).

Por lo tanto, el diferente nivel de motivación, que puede ser cambiante durante el proceso, se traducirá en formas de participación diversa dentro del grupo, donde nos encontraremos a aquellas personas **que les gusta y aquellas que “no les gusta nada y ni han aparecido...No han participado nada”** (C1-P1). Hay personas que se resisten participar por el **elemento de exposición** que conlleva el hecho teatral. “no todos quieren participar. Todavía les compromete el hecho de salir al centro” (C3-I); “hay gente que ha participado menos y así” (C1-A1). Dentro de este grupo poco participativo, destacan aquellas personas más **calladas e introvertidas**. “Ha habido algunos chavales que no venían...que son tan introvertidos y tan vergonzosos pues que no han estado a gusto en clase” (C1-P1); “X, J e I, estaban súper callados. Ni siquiera sé qué es lo que les gustaría hacer o interpretar” (C1-I-S10). Sin embargo, a medida que se avanza en el proceso, algunas de estas personas que inicialmente se muestran más **introvertidas**, “Chicas que al principio no querían ni participar ni hablar ni actuar” (C3-F), **van a ir implicándose** cada vez más incrementando, así, su nivel de participación: “bueno una al final participó. La que no quería participar al final participó. Con un papel menor se involucró. Eso sí” (C1-P1).

Por lo tanto, en cada grupo nos encontramos con un sector de **alumnado que muestra una participación activa** “que quieren **trabajar** de verdad” (C1-I-S6). Esta participación se traduce en los siguientes elementos:

- Prestarse de forma **voluntaria** a la hora de escenificar o improvisar. “Cuando propongo que se creen más situaciones, se ofrecen cuatro voluntarios: D, I, E” (C2-I-S8); “Se animan a improvisar: H, N, J, y M”.
- Algunas personas vienen un rato antes de comenzar la sesión, o se acercan a las facilitadoras fuera del horario de la sesión para **consultar** acerca de propuestas en las que se están trabajando. “En la entrada, N y H se acercan al coche para ayudarnos y nos comentan la escena que están preparando” (C3-I-S8).
- **Iniciativa** lanzando ideas y propuestas. “U propone cosas interesantes” (C3-I-S12); “H y N repasan el rap” (C3-I-S14).
- Participación activa en el **diálogo y reflexión**. “Ha sido una charla interesante y parecía que estaban a gusto e interesados. J C escucha con mucho interés. Es muy participativo y se involucra” (C2-I-S3); “Antes de comenzar con la siguiente escena, A me sigue expresando su opinión respecto a esta injusticia” (C2-I-S9).
- **Orientación al trabajo**. “N y H se lo han trabajado bastante y avanzan en cada sesión a mejor”. (C3-I-S10)
- **Compromiso** con la escena o personaje. “M está muy metido en el papel durante la silla caliente. Muy concentrado” (C3-I-S4).
- Disposición a la hora de adquirir tareas y **responsabilidades**. “veo claro que hay que hacer un rap. Pregunto quién estaría dispuesto a hacerlo y responden: I, R, E” (C4-I-S8); “hago **responsables** de la coreografía a D y A” (C2-I-S9).

En este sentido, el alumnado más comprometido y participativo opina que “había gente que se podía haber implicado más” (C4-A01). El sector menos participativo se caracteriza por **actitudes pasivas, obstaculizadoras** que han tenido repercusión en el funcionamiento grupal. “Hay una tendencia a quedarse sentado, y ‘pasar’ de mirar el trabajo del otro. Hay que insistir en que se levanten y respeten el trabajo de los compañeros” (C2-I-S1). Como añade una de las colaboradoras, “Esa falta de compromiso causa malestar en los demás” (C4-F). Por lo tanto, **el alumnado expresa malestar** ante la falta de seriedad, pasividad, y actitud de burla de aquellas personas menos implicadas.

Entrevistadora: ¿Añadiríais algo al contrato?

R: Que la gente fuese un poquito más seria

C: Si, porque hay gente que no se lo toma en serio

R: Porque hay algunos que forman parte de todos los teatros y hay otros que se sientan y no hacen nada...

C: ...sólo miran y se ríen. (C4-A002)

Se recoge, por tanto, que el grupo que se toma con menos seriedad el trabajo representa **un obstáculo** para el desarrollo fluido del proceso: “Lo que pasa que yo creo que los chavales...hay algunos que han estado muy bien y yo creo que han aprovechado y han disfrutado, y otros en cambio han estado más pasotas. Con lo cual la gente que quería aprovechar lo que daba el programa no han tenido tanta opción” (C1-P2).

Esto provoca situaciones en las cuales es el propio alumnado el que expresa malestar y **reclama compromiso** a sus compañeros/as durante las sesiones: “Voz de D diciendo que ‘el que se porte mal a la puta calle’” (C1-I-S6); “U está bastante implicado. Incluso llama la atención al grupo” (C3-I-S4). Ante esta actitud, en ocasiones obstaculizadora, la facilitadora recuerda al grupo el factor de **opcionalidad** del proceso, es decir, nadie está obligado a seguir estando ahí: “M (colaboradora) se ha levantado y ha dicho que quien quisiera seguir se levantara (C2-I-S6). En este sentido, aun dando la oportunidad de dejar el proyecto, casi **nadie rectifica**: “Nadie quiere no estar” (C3-I-S5), y tal como refleja el grupo de estudiantes, “aquí todos han querido hacer, aunque sea un poco, no mucho papel, pero, aunque sea han hecho y han estado participando” (C4-A2).

De todas formas, el grupo de jóvenes informa de que a algunas personas lo que les mueve realmente tiene que ver con el hecho de poder **perder clase**: “hay casos de chicos que no van a reconocer lo que hacen, van a ver esto que es una pérdida de tiempo, para perder clase y tal” (C4-A2).

El hecho de poder optar a trabajar desde los **diferentes roles que ofrece el ámbito teatral** aparece como factor importante para que las personas puedan encontrar un lugar confortable o a medida de sus gustos, intereses y habilidades: “A ha traído la camiseta negra. Me alegra que se haya acordado. Es señal de que está motivada

y se toma en serio su rol de vestuario” (C2-I-S8); “Pero rato después me viene B diciendo que A quiere salir con la máscara. A B se la ve contenta y A también parece estar a gusto. Ya hemos encontrado su sitio” (C2-I-S11); “Me preocupa I. Me parece que se fue desmotivado el otro día, ya que no encontró su lugar” (C4-I-S14); “I ha traído el rap escrito” (C4-I-S17); “HY hace su escena épica como poli. Y es ayudante de escena junto con Y” (C4-I-S17). Esta **adaptación a los intereses de cada participante** y la posibilidad de adoptar una función diferente, ha posibilitado que aquellas personas que en un principio se mostraban reacias, apenas participaban o incluso faltaban a las sesiones, acabaran tomando parte de la creación de alguna manera o de otra: “Ed. aporta ideas interesantes acerca de la puesta en escena desde una mirada externa. Creo que se le ha dado el sitio que hasta ahora no encontraba” (C1-I-S17); “Al está contenta. Dice que se le ha cambiado la cara, está más a gusto con el papel que desempeña ahora” (C3-I-S11).

Se recoge que el **tipo de actividades** también influye en la evolución del nivel de participación. “cómo con alguna de las actividades se convierten puramente en plastilina y con otras están totalmente huidizos” (C2-F). En este sentido, cabe destacar, que las actividades en las cuales la facilitadora ha saltado a escena a **improvisar con el grupo** ha incrementado el nivel de participación grupal. “Yo me he enganchado a esa propuesta, y como un resorte han salido bastantes personas a interpretar personajes” (C4-I-S9); “Ha sido interesante cómo se ha involucrado en la improvisación casi toda la clase. Hay 14 personas en escena” (C4-I-S9).

Por otro lado, llama la atención que **el alumnado más participativo no es el que se caracteriza por tener las conductas más ordenadas o tranquilas desde una visión de disciplina escolar**. Por ejemplo, es el caso de una alumna del Centro 2 que se caracteriza por ser un caso de absentismo escolar y que muestra una participación activa en el proceso, es decir, casi siempre acude al centro cuando toca sesión de teatro. Tal como se recoge en el diario de la investigadora: “D viene animosa. Al final me he enterado que B le ha comentado a M antes de irse, que D es un caso de absentismo escolar y que los jueves es el único día que no falla. Parece que es algo que se ha comentado en el equipo de docentes. La verdad, es que la veo muy participativa. Se apunta cada vez que pido voluntarios” (C2-I-S5). En este sentido, llama la atención el **nivel de responsabilidad** que asume al final

del proceso: “D adopta el rol de ayudante de dirección. Se lo toma muy a pecho y se compromete. Hace de apuntadora de texto, apunta todo en el papel, controla salidas y entradas” (C2-I-R).

Asimismo, se destaca la evolución en la adquisición de **autogestión grupal**. Se trata de un proceso que inicialmente ha necesitado de un mayor apoyo y guía por parte de la facilitadora, para ir dejando gradualmente una mayor autonomía al grupo en cuanto a toma de decisiones y responsabilidades. “(...) a medida que el proyecto ha ido avanzando, cada uno ha sabido más claramente qué tenía que hacer, cómo lo tenía que hacer, se han ido repartiendo responsabilidades y he visto por parte de ellos más compromiso” (C2-P1). En este sentido, también hay que señalar que la autogestión grupal también se manifiesta en **comportamientos de autorregulación**. “Se empiezan a autogestionar a la hora de pedir silencio. Sobre todo, es D la que ordena, y A también apoya en esta función” (C2-1-S8).

Uno de los momentos más delicados a la hora de tomar decisiones desde el grupo ha sido el de la **repartición de roles para la representación**. “Se autogestionan en la agrupación, y seleccionan en base a personajes, y tomando en cuenta que no se quede nadie colgado, es decir, se han quedado S y A, y enseguida se ha buscado un hueco en los grupos” (C2-I). Sin embargo, hay que señalar que esta autogestión en la repartición de personajes se da de forma poco fluida en uno de los centros (C4) y es causante de malestar. Desde la percepción de algunas personas debería de haber habido una mayor intervención de la facilitadora en este sentido, ya que sienten que el reparto ha sido poco equitativo.

Entrevistadora: ¿Creéis que al final se consiguió hacer un reparto más equilibrado?

R: algunos sí que estaban pensando “vale, es un teatro...es un trabajo en grupo” pero otros pensaban solo por su culo y eso sí...

K: ya...

L: ya, la gente aquí no sé con cuántas escenas saldría, pero yo salí en dos pequeñas y, por ejemplo, R también tenía una o dos de Alicia [personaje] y todas las demás las tenía G. Y eran bastantes. Y se quejaba encima.

A: es que yo pienso que mucho no se lo merecía porque aparte de que tenía que compartir...porque...

R: compartir es vivir

A: si estás haciendo un teatro con un grupo tienes que saber compartir el personaje que te toca.

L: yo casi solo tengo un ¿esto, pero porque se lo pedí por favor.

A. Encima mucho no se lo merecía porque no se lo trabajó mucho.

L: ya

H: por ejemplo, después de un ensayo yo escuché que le dijo no sé si G, Y o eso. “es que somos los protagonistas de aquí, del teatro”. Y yo pensé que en sí ellos no son los protagonistas.

R: somos todos.

H: éramos todos. Aunque algunos no saliesen.

R: M

(...)

R: pero es que, por ejemplo, a mí que quieran papeles y tal no me parece mal porque yo creo que normalmente a todos les gusta ser el centro de atención. Yo lo reconozco, a mí me gusta ser el centro de atención. Me pareció mal que, por ejemplo, yo qué sé, puede que te guste que...pero también tienes que pensar en tus amigos. Porque igual tú puedes tener 20 papeles y el de al lado no tiene ninguno. (C4-A1)

El **elemento de la representación** va a elevar el grado de implicación y participación por la presión inherente que conlleva una presentación pública: “hay otro nivel de exigencia que igual de la otra manera al papel uno no le da importancia, bueno, pongo lo que sea, total, es privado, pero esto es ya público, ya cada uno tiene que coger su lugar, su sitio, bueno siempre crea ahí un tipo, de no conflicto, sino interior de decir “bueno, yo no voy a hacerlo mal” por mí” (C3-P2). De esta forma, hay personas que ven la necesidad de **ensayar fuera de las sesiones**. “Veo que algunos quedan a ensayar” (C2-I-S14). De esta forma, la facilitadora se ofrece a trabajar fuera de las sesiones con aquellas personas que así lo deseen. En este sentido, hay personas que responden afirmativamente y se utilizan espacios como el recreo o una vez terminado el horario lectivo. “Les propongo ensayar en el recreo del día siguiente. Y se apunta la primera H. Después como en cadena: K, G, L, y

R. Paso mi contacto. Algunos apuntan” (C3-I-S15a). “Era voluntaria la asistencia a esa hora. Han venido todos menos P” (C3-I-S15a).

Asimismo, dos de los grupos tienen la iniciativa de crear un **grupo WhatsApp**, en el que se incluye a la facilitadora, como medio para ultimar todo lo necesario para la representación. “en el WhatsApp P me dice que tendríamos que quedar. Le digo que lo proponga en el grupo. Recibe respuesta de algunos como que es una pelota. Conseguimos quedar para el recreo del siguiente día. (...) Sale la propuesta de ensayar el viernes en el patio de 16:00 a 18:00” (C3-I-S15b).

Respecto a la **negativa o bajas** en la participación del programa, cabe señalar la abstención de una de las alumnas en el inicio del proceso. A pesar de que se le intenta convencer, no se consigue su incorporación al programa. “Antes de la intervención se me informa de que E no quiere participar. Que su asistencia es irregular. Parece que no está bien con el grupo (...) Ella lo tiene claro, no quiere” (C1-I2). Durante el proceso dos alumnos deciden que no quieren continuar. En este sentido, se les explica que pueden adoptar el rol que sea más confortable y seguro para ellos. Como resultado, uno de ellos decide continuar (quizás motivado por la alternativa que le ofrece el centro que es el de estar en la biblioteca haciendo resúmenes) y otro definitivamente lo deja. “He hablado con M y Y para convencerles. Y parece que venía con la intención de reincorporarse a las sesiones. Supongo que la alternativa de tarea aburrida en la biblioteca no le ha gustado. Pero M sigue prefiriendo no estar” (C4-I-S9).

En otro de los grupos, en cambio, se da una **reincorporación de una de las alumnas** que era un caso de absentismo escolar por problemas familiares. Comienza a venir, pero por la presión familiar que le demanda ponerse al día en materias, vuelve a dejar el proceso. Se incorpora de nuevo en la presentación de la pieza como ayudante en la preparación escénica.

Su madre prefiere que recupere trabajo académico, pero Y (tutora) no está de acuerdo, yo tampoco y menos J. Ella quiere estar con el grupo. Le digo que tendrá que hacer un sobre-esfuerzo para recuperar si quiere estar con el grupo. Ella dice que sí. (C3-I-S7) Sorprendentemente ha venido J. Le digo que se quede

de ayudante. Parece que está a gusto y ayuda con ganas en traer y llevar sillas. (C3-I-S15a)

Participación del profesorado

El profesorado participante en las sesiones está relacionado con **materias** como: Lengua, Plástica, Matemáticas, Educación Física o Ciudadanía. Circunstancialmente una de ellas manifiesta haber tenido experiencia teatral de la cual expresa haber terminado quemada. “Yo he hecho muchos años teatro. Y he hecho con gente adulta. He hecho teatro y he acabado quemada. He acabado quemada de...de egos y de todo” (C1-P1).

El profesorado, en general, señala que su función dentro de las sesiones se ha limitado a la **observación** y el **apoyo en el control grupal**. “he estado más bien de observadora, viendo el comportamiento, pues también controlando un poco” (C1-P1); “Como soy la tutora a nivel presencial. Ya está, es lo que he hecho. Estar ahí para cualquier cosa que necesitaras, pero bueno lo demás, esa ha sido” (C3-P2); “el estar ahí con los alumnos, o apoyando. Apoyo” (C3-P1); “Mi función era asistencial, yo estuve en el programa viendo y observando, esa ha sido mi función” (C4-P1).

En este sentido, el grado de participación en las sesiones ha sido variada, desde aquellas que **se involucran en las actividades** hasta aquellas que se mantienen al margen desde un rol más presencial o asistencial. “Entonces yo he intervenido en todo lo que he podido y en otros momentos me mantenía al margen para controlar un poco a los chavales que se portaran bien” (C1-P2); “Mi participación ha sido un poco...he sido observadora. Y en cierta medida he participado en algunas actividades, y luego hacer un poco el seguimiento de los alumnos” (C2-P1).

Cabe destacar el caso de la profesora con más experiencia en el ámbito teatral que a pesar de haber mantenido un papel de observadora durante las sesiones al final **acaba adoptando uno de los papeles dentro de la obra**. “¡Al final terminé participando en la obra con un papel” (C1-P1).

En general no aparece referencia alguna a implicaciones en el currículum que desarrolla el profesorado en sus aulas o en otras dinámicas del aula ajenas a la

experiencia. Excepto en el caso del C4, donde la profesora asistente a las sesiones **comienza a incorporar actividades del programa en otros grupos**. “C2-P me comenta que ha hecho una actividad de teatro en los otros grupos. Que, a partir de temas de interés, han creado un guion ellos mismos y que van a presentar unos sketches el 9 de mayo” (C2-I-S12).

Participación de las colaboradoras

El perfil **formativo o profesional** de las colaboradoras es variado y viene relacionado con: Psicopedagogía, Psicología, Marketing, Medios Audiovisuales, o Danza. Sin embargo, todas ellas han tenido alguna vez alguna conexión con el teatro desde un ámbito formativo o aficionado. “Hace unos años hice un par de años de taller de teatro y mi conexión con el teatro es que me encanta hacerlo y me encanta verlo como espectadora. He sido fiel seguidora durante muchos años de las jornadas de teatro de E” (C1-F); “empecé a recibir clases de teatro y escribo poesía digamos que tengo algún contacto con la disciplina artística” (C3-F); “También me he dedicado de forma no profesional al mundo del teatro” (C4-F).

Respecto su función en las sesiones, las colaboradoras señalan que han ejercido un rol que atendía a aquellas **circunstancias secundarias que quizás puedan pasar desapercibidas desde el rol del líder**. “Mientras tú llevabas las riendas, yo tenía un cometido bastante claro que era cuidar de las circunstancias secundarias que estaban ocurriendo” (C2-F). En general, se señalan los siguientes elementos a la hora de ejercer un rol de apoyo en las sesiones: **invitar a la participación, contener, contactar, traducir indicaciones, aportar devoluciones positivas y a veces tareas de liderazgo**.

Pues empatizar, involucrarme en las actividades en las que podía participar como uno más, de igual a igual. Luego, observar e intentar en esa observación integrar al que estaba un poco a otra cosa. Estar al tanto de los que se salen de la historia e invitarles a participar, sin forzar. Contactar con ellos, a lo mejor no por la palabra, sino por la mirada, para decirles: eres importante en el grupo. Eso ocurría con los que menos hablaban; contactar y atraerles. (C1-F)

En este sentido, la **facilitadora principal** informa de lo relevante que ha sido contar con el apoyo de las colaboradoras, ya que supone:

Complemento a la hora de intervenir. Se trata de otra mirada que puede completar la intervención aportando información, utilizando sus propias estrategias, o amortiguando situaciones.

C1-F interviene diciendo que a veces la risa es provocada por los nervios. Según ella es un modo de defenderse. A mí me enfada, y es algo que tengo que gestionar. Ahí la figura de C1-F es esencial para complementar. (C1-I-S3)

Aquí me doy cuenta que el apoyo de la colaboración es muy importante porque te hace llegar a recovecos que tú no podrías llegar. Es otra mirada más que cubre un espacio que solo una persona no podría. (C3-I-S10)

Una figura con la que reflexionar previamente a la sesión en la parte de planificación o posterior en la parte de evaluación y ajuste. Este va a ser un factor clave en todo el proceso. La figura de la colaboradora toma especial relevancia a la hora de contar con una persona con la que reflexionar acerca de la práctica, así como figura que ofrece una devolución positiva a la investigadora. “Este tipo de mirada ayuda. Es un apoyo” (C3-I-S11).

C1-F me devuelve que han ocurrido un montón de cosas. ‘Que les estoy dando herramientas’. Es curioso, porque yo no siento que les esté dando mucho. Quizás porque estamos acostumbrados a lo didáctico, o a ver resultados inmediatos. Pero como ella dice, esto es un poso de a largo plazo. (C1-I-S3)

Por otro lado, la reflexión en la práctica lleva implícita la **acogida de aquellas propuestas que provengan de la figura colaboradora**. “R me comenta que quizás estaría interesante activar escenas reparatorias” (C1-I-S4).

Delegar. Ha sido un espacio donde algunas colaboradoras han podido proponer sus propias dinámicas ocasionalmente. De esa forma, el hecho de observar la práctica de otra persona, ha supuesto una oportunidad de aprendizaje para la facilitadora. “A C3-F le he comentado que quizás puede dinamizar algún juego” (C3-I-S4); “C2-F hace la meditación” (C2-I-S4). En otras ocasiones la facilitadora ha podido **delegar la responsabilidad**, bien porque se haya ausentado circunstancialmente del espacio o bien para poder repartir el trabajo en grupos y así agilizar el desarrollo. “Hoy la ayuda de C1-F ha sido crucial. Me iba indicando cuándo entrar de nuevo a dar indicaciones después de haber estado un rato yo

fuera” (C1-I-S13); “Dejo a C3-F trabajar hasta que yo me calmo. Me da confianza y se puede delegar en ella. Lo ha llevado bien. Me dejo descansar un poco. Y vuelvo al ensayo” (C3-I-S11).

Apoyo en la preparación del dispositivo. En dos de los centros (C3 y C4) el espacio de la sesión requería de una laboriosa preparación previa. Por lo tanto, la ayuda de la colaboradora ha sido esencial. “Ha sido crucial para preparar el espacio. Mover todo en la biblioteca es una ardua tarea, y habría sido complicado hacerlo sola” (C3-I-S1); “P ha puesto los biombos de tal forma que acotaba bastante el espacio. Y yo lo he delimitado por otro lado con bancos. No ha quedado mal” (C4-I-S3).

3.3.2.2. Creación de materiales y temas emergentes

Definición

En esta categoría se recogen aquellos elementos relativos a la generación de temas y materiales dentro del grupo y que ha constituido el eje nuclear para la exploración de asuntos problemáticos y creación de la pieza teatral.

Resultados

Tratándose a de un proyecto centrado en el **proceso**, el eje nuclear se sitúa en la creación colectiva. “El proceso ha sido lo más importante. Para mí lo más importante” (C3-P1). Asimismo, el proceso de trabajo toma como punto de partida los **temas de interés** del alumnado, por lo que se procura amplificar la voz de las individualidades y del grupo, así como **escuchar** aquello de lo que quieren hablar y debatir; el alumnado adopta un rol **protagonista** durante el proceso de construcción colectiva. “porque cada uno es protagonista, cada uno tiene su papel” (C4-A2).

(...) ellos extraían temas tremendamente interesantes de los que siempre entramos en **debate** y que creemos que la gente joven no está interesada en ellos, o no lo capta o no pelea, o le da igual, y ver que sí que hay una conciencia y una perspectiva, y no solamente eso, sino que, tal vez, deberíamos **estar más atentos a lo que ellos piensan**”. (C4-F)

Para ello, se desarrollan diversas dinámicas con el objetivo de generar aquellos **materiales** que van a servir de base tanto para el proceso creativo como para la **indagación de asuntos problemáticos cercanos al alumnado**. Resulta fundamental, por tanto “que ellos fueran los que proporcionasen los materiales” (C1-F); “hemos hecho...trabajos...hemos escrito guiones...hemos hablado de nuestros problemas y luego con todo hemos hecho un teatro” (C1-A02); “nosotros propusimos los temas y al final se ha hecho un teatro con eso” (C1-A1); “con los juegos hemos ido sacando el tema que queríamos representar” (C4-A01); “salen temas interesantes. Les comento que con las escenas de hoy ya tendríamos una obra” (C3-I-S9); “Me sorprendió gratamente como ellos extraían temas tremendamente interesantes” (C4-F); “coged los materiales que queráis, llevadlos al grupo y crear una situación. Estos materiales que sirvan de inspiración” (C2-I-S9).

Por lo tanto, el programa se caracteriza por ser un **proceso de construcción** en el que no se establece un tema predeterminado. Se trata de un proyecto que empieza de cero y que se va construyendo en base a las temáticas que emergen del propio grupo. “El de cero al todo. A lo que hay” (C3-P1). Para ello, se utilizan diversos **juegos y dinámicas**, que en un principio **puede parecer que no conducen a nada**, pero que finalmente cumplen con una función importante a la hora de estimular el proceso creativo.

Bueno, a mi lo que...lo más destacable...para mí, y lo más sorprendente, ha sido cómo ha surgido todo esto de la nada. Y nunca mejor dicho de la nada, de nada, de ni ser actores, ni no haber tema, no haber un...no hay un proceso. Surge del vacío ¿eh? Surge un proyecto y surge algo. Visual, táctil, tres dimensiones, para mí eso es lo más importante. De dónde surge ¿eh? Toda esta historia. Pedazo historia. (...) El proceso de construcción. El de cero al todo. A lo que hay. (C3-P1)

En 15 sesiones y empezando por dinámicas que parece que no te van a llevar a ningún sitio, y recogiendo materiales de aquí y de allí que no tienen ningún nexo de unión, que no parece que vayan a dar ningún resultado, cómo se puede sacar y levantar una obra, ensayarla y que salga al final algo con tanto mensaje. (C1-F)

Creo que lo que vamos a hacer es, pues de los juegos que hemos hecho al principio, de los temas que han aparecido ahí meterlas en el teatro. (C2-A004)

En este sentido, a la hora generar y explorar temas, se propone como paraguas o referente el **marco de la convivencia**. De esta forma, los temas que emergen representan **asuntos problemáticos** que obstaculizan una convivencia positiva, como, por ejemplo: bullying, acoso, consumo, amor romántico, machismo, control del otro, poder, abuso, sexualidad, discriminación, adopción, infidelidad, injusticia, el diferente, igualdad, violencia verbal, derechos, prejuicios, maltrato, acoso escolar, escuela, drogas, abuso, u homofobia. “Me sorprendió gratamente cuando en pocos segundos ya estaban sacando temas de discriminación laboral por género, esta me impactó especialmente” (C4-F).

se han hablado de temas muy polémicos digamos, así en plan como lo de las personas inmigrantes que viven aquí, cómo se les ve y todo eso, y sobre racismo y todo eso, son temas muy interesantes que seguramente a más de alguno le habrá abierto los ojos. (C4-A2)

Por lo tanto, el alumnado destaca que las escenas trabajadas en las sesiones están muy **conectadas a la vida real** y a su entorno. Son situaciones que ya han vivido o les puede tocar vivir. “interpretamos situaciones diferentes de las que nos pueden suceder o nos ha sucedido en la vida” (C3-A004); “Hemos hecho cosas de las que nos puede llegar a pasar a nosotros” (C3-A2); “A mí me gusta que tratemos muchos temas que se dan en la vida casi todos los días y que al final todos terminan sirviendo” (C4-A001); “menciona la frase ‘me siento oprimido’” (C4-I-S6).

Asimismo, emergen temas delicados que movilizan, afectan y tocan a las personas ya que están **íntimamente relacionados con su vida**. “estás trabajando cosas muy profundas” (C1-F); “El tema también les ha movido. (...) Sí. En una, como el tema le afectaba mucho le ha valido para soltarse” (C1-P1); “has sacado de ellos mierda, cosas bonitas, o sea, de todo” (C3-P1); “sale con ella y le pregunta qué le pasa. Ella responde que ‘iene miedo’. No va bien con las notas y está en riesgo de repetir e ir a un CIP. Lo está pasando mal” (C2-I-S10); “por ejemplo, a mí varias veces me pasa voy en topo y así, y hay gente, viejas, que se me quedan mirando mal. Solo por ser de donde soy” (C4-A1).

Los momentos que aparecen: después de haberse tirado y el disgusto de los padres, acoso (apuntando con el dedo), momento de la muerte, a punto de tirarse y muerte. ¿Conocemos algún caso? N menciona un caso, y explica un poco. Ad. menciona otro, pero dice que no quiere hablar de ello. (C1-I-S3).

Los temas que ellos tocaron estaba claro que estaban íntimamente relacionados con sus vidas personales y su vida como clase y no son temas externos, sino que son temas que ellos mismos proponen, que **sienten** de alguna forma y que tienen, tal vez, necesidad de cambiarlo. (C4-F)

Renato [personaje] comenta que no se puede contener. Su padre le abandonó, y se quedó a cargo de su hermano pequeño. Su madre tiene que trabajar. G comenta que necesito un terapeuta. Ella comenta cómo me va a ayudar. Y en bajito me dice que **es que le está pasando lo mismo a ella**. (C4-I-S6)

La generación de temáticas a su vez permite abrir un espacio de **reflexión grupal** en torno a los asuntos que van emergiendo en las sesiones. “Han hecho escenas con temáticas interesantes que han dado pie al diálogo” (C1-I-S7). De esta forma, se convierte en espacio de **construcción de conocimiento a través de un proceso de análisis, exploración, cuestionamiento y búsqueda de alternativas en torno a asuntos** que emergen del propio colectivo. “el caminito que voy haciendo o van haciendo ellos. Y lo que van aprendiendo en el camino, pues todo eso para la ‘saca” (C3-P1); “¿Cuál es la mujer ideal? ¿Cuál es el tipo ideal de hombre? (...) ¿A través de qué recibimos estos mensajes del tipo ideal de mujer u hombre? Revistas, TV, cine, Youtube, Whatsap...” (C2-I-S5); “¿Qué es ser diferente? Respuestas: nuevo, diferente cultura, diferente color, diferente físico, diferente identidad sexual, etc.” (C2-I-S6); “a raíz de que ellos propusieran sus temas, han hecho una reflexión más profunda y han tenido espacio para buscar alternativas” (C4-F).

La filosofía que se pretende seguir es la de favorecer “la **suma de todas las ideas**” (C4-I) y sacar partido de todo lo que sucede en las sesiones. Por ejemplo, emergen problemas y **conflictos que se toman como oportunidad** de exploración y profundización de temáticas. Asimismo, se pone atención a los comentarios y palabras que se expresan procurando **no obviar nada** y poder **tirar del hilo** con el

objetivo de **identificar** asuntos conectados al grupo y su realidad inmediata. “menciona la frase ‘me siento oprimido’. Agarro la palabra ‘oprimido’. Es un buen momento para que emerja. Ha surgido del grupo y me parece una oportunidad” (C4-I-S6).; “E menciona la palabra ‘prejuicio’. Me parece interesante amplificarla. (C4-I-S6);

(...) ha habido un conflicto entre M y E, en otro momento del día. Parece que E le ha dicho ‘das asco’. Cuando pregunto ‘quién lo está pasando peor’ M dice que ella no está mal, que no le importa, pero es evidente que está enfadada. Se llegan a mencionar dos emociones: la tristeza y la furia”. (C1-1-S4)

En este sentido, a la hora de ir recopilando material no se excluye nada, incluso aquellas propuestas o comentarios que pudieran parecer superficiales o incoherentes. La filosofía consiste en **incluir de todo**. “Las escenas, algunas, siguen teniendo su punto incoherente, alguna no se entiende bien, pero pueden ser generadoras de ideas que nos conduzcan a la trama de la obra” (C2-I-S8); “Aunque se presentara una escena en plan ‘vacile’, se tomaba en consideración y se hizo para incluirla en la pieza teatral” (C4-I-Sprevia).

Tras una fase de **generación, exploración y recopilación**, se llega al momento de **presentación** de todo el material. Para ello, la facilitadora transcribe las escenas y las presenta al grupo junto con otros materiales generados durante las sesiones, de tal forma que se haga visible el trabajo colectivo. “Preparo la mesa con todos los materiales de las sesiones. Miran las escenas con interés. Parece que les gusta verlas escritas. Y preguntan: ‘¿Las has escrito tú?’ Comentan acerca de frases que han dicho y están escritas. Les hace gracia” (C2-I-S9); “Me parece muy buena estrategia poner visibles todos los materiales” (C2-I-S9); “todos los materiales generados en sesiones anteriores y los pongo encima de la mesa” (C3-I-S9).

Posteriormente a la presentación, se pasa al momento de **elección de material**. Para ello, se **escogen** cuatro escenas que van a suponer la base para tejer la obra teatral. “Hemos conseguido que haya una base de cuatro escenas que recogen las temáticas iniciales de: sexualidad, amor, consumo, acoso. Con eso hay que trabajar de alguna forma” (C1-I-S9).

Por otro lado, el alumnado reconoce que las ideas, temáticas y materiales aportados en las sesiones se ven **reflejados en el producto final** que es la obra teatral, por lo que se ha sentido creador y protagonista de la construcción colectiva. “todo lo que dimos en las sesiones apareció en la obra (C2-A1); “Les he preguntado si reconocían su trabajo en la obra y me han contestado que sí” (C2-I-S10).

En este sentido, el grupo de estudiantes valora positivamente el hecho de no haber contado con un **texto o guion preestablecido** en el inicio del proceso ya que considera que **la cercanía con la temática aumenta la motivación** y la implicación en el proyecto. “como era algo de muy de nuestro entorno pues “se aprende fácil, podemos improvisar fácil” (C2-A3); “han aportado un material muy importante y se ha recogido muy bien en la obra, y por eso la hicieron estupendamente y creo que mucho se debe a que era su material y su obra” (C1-F).

Entrevistadora; ¿(...) si yo os hubiera dado una obra ya escrita para aprendéros la qué habría pasado?

J.: nos la habríamos aprendido, pero ya no sería lo mismo porque no sería lo que nosotros hemos...

U.: querido

JA.: lo que nosotros hemos estado trabajando.

A.: y aparte tampoco no sé...

JA.: no sería que también tiene nuestra parte o...

U.: ya

A.: Sería un desastre todo

Al.: y si no nos gusta lo que nos has dado lo haríamos con menos ganas.

Au.: ya... (C2-A3)

Entrevistadora: ¿Os parece de interés, que, teniendo tiempo, el proceso haya sido así? ¿Qué no haya un texto desde el principio?

D: Sí, porque...

F: sí

D: sí, porque salen como temas y así, entonces también podemos hacer cosas del teatro de nuestro gusto. (C4-A02)

Se trata de un proyecto que se fundamenta en los temas de interés del grupo, por lo que resulta obvio que la **temática de la pieza teatral** de cada centro será diferente. La relación de temáticas llevadas a las distintas piezas teatrales es la siguiente: en el C1 se trata el *consumo y el acoso*: “Escenas escogidas: Le llamaban yonqui. Las drogas son malas. A dos bandas. Mentiras en el parque” (C1-I-S9); en el C2 se abordan temáticas de lo que *uno quiere ser y no puede* y *familias desestructuradas*; en el C3, donde existe una fuerte polaridad entre chicos y chicas, la obra recoge temas de *acoso y abuso* donde “las chicas tienen especial protagonismo” (C3-I-S13); y en el C4 se trata la opresión en torno a temáticas de *discriminación sexual*: “El día pasado estuvimos haciendo los temas de la homosexualidad y la discriminación de sexo y dijimos a ver si podíamos hacer de esos temas” (C4-A001).

Entre los recursos, se considera de relevancia aprovechar aquellas **destrezas y habilidades** que trae el propio grupo y que se procuran incluir en la pieza teatral como, por ejemplo: rap, instrumentos, gimnasia rítmica, baile, canto etc. Esta incorporación **incrementa la implicación** y la motivación de las personas, incluso en aquellas que muestran un comportamiento más disruptivo o disperso. En este sentido toma especial relevancia preguntar al grupo acerca de **sus gustos** con el objetivo de “que se luzcan” (C1-I-S7), desde una filosofía en el que **todo se puede encajar** e incluir en la creación.

La sesión comienza y les he preguntado por habilidades, gustos...me he dirigido en un momento dado al "dinamitador" y le he preguntado qué le gusta: "el rap". Y que parece que tiene alguna habilidad por ahí. "¿podrías escribir algún rap con las temáticas que vayan surgiendo?". Respuesta: "Sí, pero con N". Yo: "Perfecto. Vosotros os encargáis de ello. ¿Os gusta la idea?". Y que sí. Parece que les motiva. Más habilidades y gustos en grupo: ¡canto, violín, flauta travesera, gimnasia rítmica, artes marciales, fútbol!!...sea como sea, aprovecharemos los talentos del grupo. (C1-I-7)

3.3.3. Metodología

3.3.3.1. Teatro como estrategia

Definición

En esta categoría se recogen aquellos aspectos vinculados a la descripción de los elementos específicos que contiene el teatro y que justifican su uso como herramienta educativa de innovación para el fomento de habilidades para la vida y la convivencia.

Resultados emergentes

Teatro como herramienta para la vida

Tal como se recoge del grupo de informantes, el teatro puede constituir una **herramienta pedagógica** y un recurso educativo **innovador** que se puede utilizar ampliamente en todas las **materias del curriculum**. “es una herramienta que se puede utilizar en el mundo educativo (...) algo que se puede utilizar en **diferentes áreas** (C2-P1); “nueva. Una experiencia nueva” (C2-A1); “algo **pionero** y ver cómo se está gestando algo que quizás dentro de 20 años sea algo que ya esté implantado y sea algo más común” (C2-F).

En este sentido, se resalta el elemento novedoso de la propuesta como factor positivo y atractivo que ofrece una **nueva perspectiva** o un nuevo punto de vista y una frescura que rompe con las propuestas tradicionales educativas, por lo que permite abordar el aprendizaje de forma **diferente y más dinámica**. “se sale un poco de lo clásico” (C3-P2). “actividad diferente y nueva, no a lo que están acostumbrados” (C1-F); “hacer otra cosa que nunca habíamos hecho” (C4-A3); “actividades dinámicas son más atractivas para los alumnos., que pide la participación de ellos, y que aumenta la influencia entre ellos” (C2-P1).

Normalmente se les da una serie de conocimientos a los chavales...queda todo reflejado en un papel, unas preguntas, un test, y ver ese esfuerzo, ese trabajo, no sé, representado en un contexto diferente que es el teatro y bueno ¿no? (...) somos siempre monótonos, que siempre los mismo, que siempre ‘saca el cuaderno y ponte a copiar en la pizarra’ y cuatro actividades en el ordenador” (C3-P2).

También se señala, que el teatro como estrategia, ofrece la oportunidad de desarrollar procesos de aprendizaje desde un **espacio más lúdico** en el que el **rol protagonista** lo tiene el alumnado. En este sentido, el teatro supone un **contrapunto** al sistema educativo **y una alternativa** que ofrece al alumnado la oportunidad de **salir “de su marco habitual** en la relación profesorado-alumnado” (C4-P1).

Sí, claro que sí, sobre todo desde una perspectiva lúdica, porque en ningún momento se ha hablado de la educación en sí, y a lo mejor hoy en día en los sistemas educativos que hemos visto siempre están los roles de los que siempre están pendientes de si los que mandan les echan la bronca. Siempre actúan dependiendo de la figura del ‘mandante’. (C3-F)

Y yo creo que chica...y lo de trabajar los valores es...es otra manera de hacerlo, porque es verdad que aquí tenemos la orientación, pero bueno, al final, yo soy profesora de lenguaje, así que, yo puedo explicarles lo que es el respeto, lo que son los valores, pero igual de otra manera que les llegue más...esto sería unas fichitas, ver un video, comentarlo, pero bueno, tomar parte ya es otra cosa. Ser protagonista me parece que ya es diferente que ser espectador. Y ellos han sido protagonistas. (C3-P2)

En este sentido, el grupo de informantes destaca la potencialidad del teatro como estrategia para trabajar la **convivencia**. Asimismo, se señala que se trata de una herramienta eficaz y una **propuesta preventiva** para trabajar en torno a problemáticas que pueden aparecer en el día a día en un contexto tan complejo como el adolescente “estas edades son muy difíciles y que todavía están muy inseguros, y ésta es una manera de enfrentarse a la realidad” (C4-P2).

No se trata, por tanto, de preparar actores, sino que se trata de utilizar el teatro como instrumento que sirva **para la vida**. “va a ser para la vida, vas a tener que afrontar tus miedos (C2-A01).

A: me parece que es más importante que las matemáticas esto.

(Se ríen)

A: es verdad. Es más importante para la vida que ‘mate’.

H: ya...que cualquier asignatura.

A: es que es verdad. (C3-A3)

El teatro como estrategia, se convierte en vehículo de **observación y análisis** a través de la **escenificación de lo cotidiano**. El teatro representa una herramienta que permite visibilizar problemáticas de la vida cotidiana, **reflexionar** en torno a las mismas, tomar **conciencia** y buscar otras **alternativas** u otras posibilidades de acción que supongan una **oportunidad de cambio**. “interpretar lo que suele pasar día a día” (C3-A004); “interpretamos situaciones diferentes de las que nos pueden suceder o nos ha sucedido en la vida” (C3-A004). “Plantear alternativas y a ver si lo hacen. Planeas alternativas y luego lo haces y ves que esto no va. O no te sale” (C1-P1).

Hay gente que si realmente quieres poner de lo tuyo y sabes que haces mal las cosas y puedes ver que esto es una oportunidad de dar un cambio, pues vas a estar más metido en esos temas y tal. (C4-A2)

Aprendizaje basado en la experiencia

Asimismo, se destaca que el teatro representa una forma de aprendizaje **vivencial** basado en la **acción**. En este sentido, se trata de un aprendizaje experiencial que hace posible **vivir otras formas de ser y actuar**. Es de esta forma, cómo la persona puede llegar a una **comprensión más profunda** de las problemáticas que se analizan. “que hay gente que no...que no sabe...pues que no piensa de una forma hasta que lo vive y eso” (C3-A1); “Salir y hacer tu personaje porque no queda ningún tipo de guion, tienes que ser tú mismo, como afrontarías tú eso que está pasando...” (C4-A002).

Creo que es más válido que dar un discurso de lo que es la convivencia, el respeto, el compañerismo...etc. Es mejor vivirlo que nombrarlo y conceptualizarlo. Creo que se aprende a través de las vivencias, y el teatro es vida y es ponerse en marcha. (C1-F)

(...) porque las palabras ya...sobre todo en esta época que vivimos...no sé. Creo que las palabras muchas veces sobran. Porque tú le puedes decir a un chico que igual no...cuando actúas mal se dice que es porque no te sientes contigo bien, entonces a un chico que es un pasota o que le da igual los sentimientos de los demás o lo que sea, tú le dices oye no que esto que lo otro...no es por arte de

magia, no se le va a quedar en la cabeza, o sea, va a ser como el tren que va a entrar y va a salir, pero ya realmente lo haces con hechos. (C4-A2)

Desde este elemento vivencial que tiene el teatro, el alumnado, destaca la posibilidad de **ponerse en la piel de otro personaje**, algo que puede promover la comprensión de **nuevos puntos de vista**, la ampliación de la propia **perspectiva** respecto a la temática, y el **ensayo de otras posibilidades de ser y actuar**. “Porque el teatro es convertirte en otro, en otra persona” (C2-A01); “para saber qué decirle a esa persona. Si tú lo has vivido sabes qué decirle. Y lo que a ti te gustaría que te dijese” (C3-A2).

Entrevistadora: ¿Y qué pasa cuando te conviertes en otras personas, en otro personaje?

I: es como que te sientes en... o sea...que...te conviertes...como ...que cambias de personaje y te pones en su lugar... o sea si tú no eres, imagínate en mi lugar, cuando no eres machista, y hace el papel de machista pues ves lo...ves como....

F: el punto de vista

I: el punto de vista de ellos también. (pausa) Ves otro punto de vista también cuando actúas

H: cuando estás actuando cambias de personalidad y haces que otros se den cuenta lo tú quieres transmitir al público o a quien sea. (C2-A01)

Espacio de libertad

Desde el grupo de informantes, se subraya el espacio de libertad que genera el teatro a la hora de expresar ideas o sentimientos. En este sentido, se destaca que el teatro constituye un vehículo artístico que facilita la **comunicación y expresión emocional**. Se trata de un espacio de libertad en el que el alumnado siente que tiene “**permiso para expresarse** así libremente” (C4-A2); “te expresabas cómo querías...libertad de expresión” (C4-A2); “es un camino artístico, encima cada uno **puede expresarse**, es una manera de poder expresarse, otra manera de...por otro camino no tiene ahora mismo posibilidad” (C3-P1); “te ayuda a expresar mejor tus sentimientos. Una persona, igual es muy cerrada o así, y pues, no sé, le ayudaría más. En plan, para contar cómo se siente y esas cosas” (C1-A1).

Sin embargo, tal como señala una colaboradora, resulta importante, asimismo, generar un espacio **que cuide** que el alumnado no se vea demasiado expuesto cuando afloran los sentimientos.

Creo que lo importante de estas dinámicas es luego hacer una buena recogida. Saber cómo se han sentido. Una dinámica debe tener en cuenta al que ha participado, porque siempre se deja algo ahí al **verse expuesto**, y es recoger cómo se ha sentido, si se ha sentido incómodo o no. (C1-F)

El teatro como espacio de libertad que da permiso a la exteriorización de ideas y sentimientos, se percibe como una herramienta que ayuda a “tener **menos vergüenza**” (C3-A1), “ser más **abiertos**” (C3-A3), “a **soltarse**, a **abrirse...**” (C4-P1) y “**hablar en voz alta** ante el público” (C4-P2)

Hay pánico escénico. Bueno, yo de hecho tengo pánico escénico, pero bueno, pánico escénico, te quiero decir, te toca hacer una evaluación o tienes que hablar delante del público en cualquier reunión y...eso se aprende. (C3-P1)

Se trata de un espacio donde el grupo de estudiantes tiene la oportunidad de expresarse través de la **amortiguación** que ofrece la ficción; desde una conciencia clara de la frontera entre lo real y lo ficticio. “oportunidad para expresarse igual, bueno con el papel que tenían” (C4-A2); “utilizar el teatro para indagar en las motivaciones posibles de la persona. Lo hacemos partiendo de una historia real, pero no nos olvidemos que es teatro” (C4-I-S6).

De esta forma, el teatro, no siendo terapia, puede producir “efectos **terapéuticos**” (C3-I-S12); Tal como expresa una profesora: “los chavales puedan echar mucha, mucha, mierda. Mucha. Y aprender a desbloquearse en esta vida” (C3-P1). Por lo tanto, el teatro puede producir un **efecto relajante** ya que la persona puede exteriorizar ciertas emociones que en la vida cotidiana sería difícil de soltar. En este sentido, se puede convertir en **canalizador** de estados de enfado o ira.

Ha salido M. Siguiendo a P, le he dicho que empujara mi mano. Yo hacía de resistencia. A veces me dejaba un poco, y otras era más agresiva. ‘Esto es una escena’, he dicho. Es como un baile que mantiene esta tensión. M ha soltado energía (C3-I-S9)

A.: pues porque si se sienten mal, pues hacer el teatro, pues... **te relaja un**

montón.

N.: y aparte que si...

A.: **te saca de los males.** (C1-A1)

Trabajo compartido

El teatro parte de la premisa de que supone una forma artística que se basa en el **trabajo grupal** donde “cada uno es protagonista, cada uno tiene su papel” (C4-A2). Por lo tanto, se señala el elemento de **trabajo en equipo y proceso colaborativo** que supone participar de la experiencia teatral. “vale, es un teatro...es un trabajo en grupo” (C4-A1); “y también trabajo en equipo, ahí en plan...cuando salíamos, teníamos que organizar” (C4-A3); “el teatro implica un **sentimiento grupal** y eso es lo que ayuda a la convivencia” (C2-F).

De esta manera, el hecho de trabajar conjuntamente incrementa la **oportunidad de establecer relaciones**. “ayuda más a relacionarse con todo el mundo” (C3-A2).

(...) tienes que llevar una buena convivencia con las personas a tu alrededor, o sea, digo yo que tienes que llevarte bien con ellos. Y esto también ayuda para relacionarte con ellos, entonces pues mejor todavía. (C3-A2)

En este sentido, se hace referencia al teatro como estrategia para amortiguar los **problemas o conflictos** existentes entre personas del mismo grupo, ya que puede que no tengan más remedio que compartir escena. Esto provoca que las tensiones existentes en la vida real se atenúen. “El momento final, y de forma intencionada, les indico que A y ella se tienen que mirar y que la narradora la tiene que mirar con cariño antes de soltar la última frase” (C1-I-S17).

Profesora: ...y las dos personas que no se hablaban...y justo la que le machacaba...Ei. Pues el día del teatro las vi hablar y colaborar. Y decía “uy” esto...a mí no me cuadra.

Entrevistadora: hablé con Ei y le dije que la narradora se tenía que comprometer y posicionar. Tenía que colaborar.

Profesora: Pues mira.

Entrevistadora: Pues eso es un éxito. Porque el núcleo del conflicto estaba por ahí

Profesora: Y ahora están bien.

Entrevistadora: ¿Están bien ahora?

Profesora: Ella también dice que está bien...(C1-P1)

(...) como que...si tienes un problema con alguien...luego en el escenario como eres otra persona, tienes que dejar esos problemas de lado, entonces como que se solucionan solas sin hacer nada. (C1-A02)

N.: tienes que hacerlo por narices o sea...

A.: ya...

N.: en plan, que, si yo tengo que trabajar con esta, y estamos enfadadas, me toca hacer un papel con ella pues lo tengo que hacer.

E.: y luego, en plan, en conflicto, como se te va la olla en otra cosa, pues seguramente se olvide según en qué personas. (C1-A1)

A la hora de salir a escena salen y se ponen a trabajar juntos metidos en sus papeles. Cando están en escena ya no importa tanto si es la persona con la que me llevo bien o no. Existe un compartir interesante desde el juego que ofrece la escena. Se trata de jugar juntos, de volver al juego y lo que permite: estar juntos en convivencia, pasándolo bien, creando, construyendo. (C3-I-S9).

Hay quien ha comentado al principio que es normal que alguien nos caiga mal. A lo que respondo que sí, pero que igual nos toca trabajar con esa persona y es la manera de construir un espacio de convivencia lo más agradable posible. (C4-I-S3)

Asimismo, se destaca el elemento de disciplina y exigencia que supone el teatro y que demanda del alumnado ciertos niveles de responsabilidad. “exige disciplina también por parte de los alumnos” (C4-P1);

hay otro nivel de exigencia que igual de la otra manera, en el papel, uno no le da importancia, bueno, pongo lo que sea, total, es privado, pero esto es ya público, ya cada uno tiene que coger su lugar. (C3-P2)

Incorporación de la herramienta en el sistema educativo y a la propia práctica

Las **colaboradoras** en general afirman que les interesaría profundizar en la herramienta teatral e incorporarían el teatro a su propia práctica. “al igual que otras

herramientas llega un momento en que las necesitas, las sacas de la caja y las utilizas” (C2-F)

Desde la perspectiva de las colaboradoras se subraya la necesidad de que el teatro se incorpore como **propuesta metodológica dentro del sistema educativo** y subrayan la necesidad de expandir este tipo de estrategia no solo en el sistema educativo, sino **en otros ámbitos**. “que si se pudiesen dar programas de este tipo me parece que es sanear la educación desde la raíz” (C3-F); “se puede llevar además a muchos ámbitos, ya no sólo a chavales de secundaria. Creo que se puede programar para muchos colectivos” (C1-F); “incluso sacar del ámbito educativo y aplicarlo a otros espacios, de tipo laboral, por ejemplo” (C2-F).

este tipo de programas son absolutamente necesarios en la educación secundaria, en la primaria también, pero en la secundaria tenemos que conceder la importancia que se merece el trabajar en estos aspectos. (C4-F)

Sin embargo, tal como expresa una de las profesoras, **no resulta sencilla la incorporación esta herramienta en la agenda escolar:**

(...) lo veo complicadísimo, porque de alguna manera el mundo del arte, pues no...la **gente no lo valora**. O sí lo valora, pero para otros (se ríe). “Si, si está muy bien, está tal, pero a mí no me metas en esas historias”. (C3-P1)

El profesorado también destaca la utilidad del teatro como estrategia metodológica y como **complemento de la enseñanza**. Considera que se trata de una estrategia altamente recomendable. “No solo para el tema de la convivencia como hemos hablado ¿eh? Para la **vida en general**” (C3-P1). Una profesora subraya el potencial del teatro como recurso metodológico en el **espacio tutorial:**

Nosotras tenemos este papel en la tutoría, hacemos... hablamos con los padres, con ellos, intentar motivarles académicamente, personalmente, pero bueno, luego están los valores y lo que decimos, pues el respeto, el machismo, el bullying, todo esto que hay ahora. Pues para trabajarlo a veces, está el material, pero creo que es material que queda un poco obsoleto, no sé, pero que no les llena tanto. Y de esta manera se trabaja...sí. Estos conceptos, y yo creo que lo entienden, lo reflejan mejor que la ficha esa que toca de turno cada tres semanas, que cuando les repartes “ya estamos”. (C3-P2)

En este sentido, aparte del espacio tutorial, también se subraya sus posibilidades en otras **materias del currículum**. “¡Sí, sí! Creo que es algo que se puede utilizar en diferentes áreas” (C2-P1).

en el área de gizarte [sociales] pues si, en ingles...las lenguas todas, maravillosamente. En esas encajan ideal. Y en ciencias, hombre, habría que hacer una abstracción un poco mayor, pero sí. En el ámbito lingüístico seguro, y humanístico también. Clarísimos. Ahí sí, en esa faceta sí. (C3-P2)

En cuanto a poder **incorporarlo a la práctica personal**, se recoge una diversidad de opiniones. Hay personas que **sí se atreverían a incorporar** en su práctica actividades que han visto en el programa. “Si, utilizar cosas que has podido utilizar aquí las puedo utilizar en clase” (C1-P2); “Si vale. Para mí sería un complemento maravilloso” (C3-P1); “Si, si, si, si...sobre todo relacionado, pues al final un poco, con la expresión corporal que nosotros trabajamos, que se suele trabajar en mis clases, entonces sí que utilizaría” (C1-P2); “Planteando situaciones conflictivas...situaciones conflictivas de clase o de la vida real...(C1-P1); “Estoy abierta a todo. A todo lo que pueda (...) utilizar el cuerpo, además va muy unido, lo podría unir a mi asignatura cuando doy tridimensional [contenido de la materia de Plástica]” (C3-P1).

En este sentido, hay quien matiza su respuesta subrayando que utilizaría la estrategia teatral **dependiendo del tipo de grupo**. “con un grupo tan movido lo veo muy difícil. Pero si el grupo se implica más...” (C1-P1); “si el grupo responde utilizaría cosas” (C1-P2).

(...) luego también hay hornadas. Hay años y años. Hay cursos donde los alumnos son bastante esponja, y te absorben bastante bien los contenidos y dices ‘ahora si me da opción para hacer algo que me apetezca’, también si son participativos...hay años que sí se pueden crear dinámicas, otros en los que hay una pasividad ahí...entonces, pues hay que ver también los grupos que tenga y, en fin, qué intención tienen ellos, y a ver con qué...qué respuesta tienes. (C3-P2)

También se señala la **necesidad formativa** como requisito previo a una posible incorporación del teatro en la práctica profesional. “Sí. Sí. Se pueden utilizar

algunas actividades. Sí. Bien planificadas...con unos objetivos claros, y claro, por mi parte **yo más preparada**” (C2-P1).

Hay otro sector que no contempla la incorporación de estas actividades en su práctica. Las razones que se exponen en este sentido son: **falta de capacidad, percepción de incompatibilidad con la propia asignatura, falta de preparación, y falta de tiempo.**

Entonces reconozco, que para eso soy bastante negada. No me veo. No tengo cualidades. No me veo que tenga cualidades para llevar a cabo algo así (...) entonces no lo sé...debería de decir que sí como loca, pero todavía me muestro cauta. (...) Si, recomendar sí. Formarme como aparte luego...y yo utilizar esto, no me veo en esas condiciones. (C1-P2)

Entrevistadora: Cara al curso que viene ¿Has pensado en incluir en tu práctica profesional alguna actividad desarrollada en el Programa? ¿Cuál?

Profesora: Pues de momento no...todavía no...por eso. No sé. ¿Sabes qué pasa, también? Estamos también con los proyectos, ya sabes, en este [centro], proyectos se hacen bastantes, y estamos un poco limitados con las horas. Nos pasa mucho. En segundo, tercero...y este alumnado es un alumnado que hace todo aquí. Es verdad que en casa hace muy poco o nada, entonces tenemos que volcarnos y aprovechar las horas aquí. Entonces habría que sacar tiempo (C3-P2)

Pues no. Ya metemos suficientes recursos para impartir geografía, por ejemplo, excursiones, y ahora con la LOMCE y el programa *Heziberri* todavía aún más, nos salimos del marco habitual de dar solamente el tema y metemos muchos recursos diferentes, entonces andamos muy mal con el tiempo para utilizar el teatro como uno más. (...) Para mí personalmente relacionar el teatro con las asignaturas que yo imparto, Geografía y Economía, no veo que se pueda profundizar, pero recomendarlo para tratar cierta clase de temáticas utilizando el recurso del método, si, por supuesto que sí. (C4-P1)

Yo no me veo capaz de hacerlo y pienso que hace falta una base de experiencia y los estudios como tienes tú, porque eres actriz y has trabajado todos estos temas, entonces está claro que tú sabes, tú tienes recursos. Estas cosas hay

que hacerlas bien y hay que tener una buena base y una preparación que yo no tengo. Es una actividad en la que hay que tener mucho cuidado porque podemos meter la pata sin darnos cuenta y que puedes llegar a herir a alguien sin ser consciente y para eso hay que tener una base y las ideas bien claras. La preparación siempre es positiva y necesaria. (C4-P2)

3.3.3.2. El papel de la facilitadora

Definición

Esta categoría recoge aquellas estrategias que activa la facilitadora con el objetivo de generar aquellas condiciones que permitan el desarrollo óptimo del programa de intervención.

Resultados emergentes

Rol Multidisciplinar.

El proyecto ha demandado la adopción de un **rol multidisciplinar** por parte de la investigadora. Además del papel de facilitadora, es decir de hacer posible el proceso y la dinámica, puntualmente se han desarrollado otros roles como **actriz, cuentacuentos, dramaturga, directora y joker**.

- *Actriz.* Durante las sesiones la facilitadora ha interpretado papeles con el objetivo de facilitar el desarrollo de las escenas o improvisaciones. “Se decide activar la escena en su presente, y futuro inmediato. Comienzo yo a hacer el papel del tío, ya que en la intentona que han hecho A y D se han atascado. Una vez hecho el ejemplo ellas han sabido llevar la escena” (C2-I-S3); “Decido hacer una silla caliente para empezar a conocer al personaje. Me ofrezco yo” (C3-I-S4); “He salido yo a hacer de Ertzaina [policía vasca]. Lo he hecho para darle un tono más serio y motivar hacia la concentración. Ad ha conseguido meterse, hemos involucrado al público, y todo esto nos ha llevado improvisar un juicio” (C3-I-S8); “Comienzo yo haciendo de Diego [personaje]” (C4-I-S4).
- *Cuentacuentos.* Durante las sesiones, lo utiliza como estrategia de inspiración, motivación y sensibilización. “les cuento el cuento del elefante

amarrado pero enfadada, como diciendo que “sí podéis” (C4-I-S7); “He terminado yo contando el cuento de la Tristeza y la Furia” (C1-I-S7).

- *Dramaturga*. Con todo el material generado por el grupo de adolescentes durante el proceso y tomando en cuenta las escenas elegidas por el grupo, la facilitadora teje una pieza de teatro. “Preparo la mesa con todos los materiales de las sesiones. Miran las escenas con interés. Parece que les gusta verlas escritas. Y preguntan: ‘¿Las has escrito tú?’ (C2-I-S9); “Haré algunas escenas más y a ver si la gente se queda contenta” (C2-I-S10).
- *Directora*. Se trata del rol que adopta en la última fase del proyecto. Esta etapa se fundamenta en un proceso de ensayos en los que la facilitadora atenderá a tareas propias de directora con el objetivo de levantar la pieza teatral. Se tratará de un rol que requerirá cierto grado de directividad. “redirigir algunas escenas que son poco realistas” (C1-I-S9); “reviso la estructura de la obra, haciendo bloques y explicando a grandes rasgos lo que ocurre. Repasamos salidas y entradas. Creo que esto les puede situar mejor y ver el dibujo de forma más general. Tener perspectiva” (C3-I-S15b).
- *Joker*. Puede ser sinónimo de *facilitadora*, pero en este caso nos referimos al rol dinamizador que desarrolla en la representación de la pieza de Teatro Foro. “la persona que lleva el foro tiene que tener **conocimientos comunidad, de psicología, de conflictos**, precisamente para poder explicar después lo que ha pasado y no quedarse con eso. Quiero decir: ‘habéis visto que es mucho más difícil de lo que parece no insultar’. Tener esa capacidad, esa rapidez, de explicar las personas que están delante que esto pasa no porque yo lo haya dicho así, sino porque habéis visto que es mucho más difícil de lo que parece” (C2-F).

Ordenar el espacio físico

El espacio físico resulta de relevancia para el desarrollo del proyecto. “el espacio ayuda” (C4-I-S1). En este sentido, se subraya la importancia de **preparar y ordenar un espacio** que sea **cálido y acogedor**. Esto requiere que en algunos centros haya que **transformar el aula** previamente antes de cada sesión. Asimismo, la preparación del dispositivo o del espacio físico contempla la disposición de las

sillas en un círculo como forma de iniciar la sesión; algo que busca como objetivo establecer un orden y una rutina estructural en las sesiones.

“Hemos ordenado mucho el espacio. P ha puesto los biombos de tal forma que acotaba bastante el espacio. Y yo lo he delimitado por otro lado con bancos. No ha quedado mal” (C4-I-S3); “Pero es importante tener una **sala acogedora**. Cueste lo que cueste prepararla es preferible. Nos ha quedado un espacio cálido, y que me parece a mí que es contenedor. Ayuda a la concentración” (C4-I-S1); “**Preparamos el dispositivo** que parece que ya es definitivo. Lo preparamos ya con espacio escénico. Me parece buena idea. A diferencia del espacio de abajo este es más **cálido** y parece que los contiene bastante bien” (C4-I-S9); “Nos hemos sentado **en círculo**” (C2-I-S9).

Dinamización del grupo

Lo novedoso de la experiencia va a requerir de mucho apoyo y guía por parte de la facilitación. En este sentido, la creación colectiva va a requerir de grandes dosis de **estimulación externa** por parte de la facilitadora. Esta estimulación se traduce en estrategias que: potencien la creatividad, aporten sugerencias, desatasquen bloqueos, dinamicen energía, o tiren del hilo de ideas. “con apoyo y estímulo han estado trabajando en parejas” (C4-I-S2); “El trabajo en grupos hay que estimularlo” (C2-I-S4); “Necesitan de mucha guía” (C4-I-S5); “Les tenía que sobreestimar para que ordenaran la escena, y se pusieran en acción” (C3-I-S6); “les hago la propuesta de introducir el WhatsApp para enriquecer el tema” (C1-I-S6); “Se queda en ‘nada’, aunque le digo que eso mismo puede ser un punto de partida” (C4-I-S5); “Se hacen las imágenes con apoyo de facilitadoras” (C2-I-S1); “probamos con el dado, y parece que ayuda a activar. Igual hay que seguir utilizándolo” (C2-I-S2).

De esta forma, la estimulación también tiene como objetivo **activar a las personas menos participativas**.

HY me preguntaba: “¿vale sandía?”. Yo: sí. Y he ayudado que su voz fuera escuchada, diciendo al equipo lo que él proponía, ya que no se atrevía. A partir de ahí ha empezado a proponer con menos miedo (...) Cierre con HY. Le pregunto si está a gusto, y me dice que él preferiría hacer algo épico y alucinante.

Le digo que lo piense porque quizás se puede introducir algo así de forma onírica o en un colofón. (C4-I-S8)

Esta estimulación por parte de las facilitadoras viene acompañada de estrategias de **ejemplificación** que orientan el trabajo colectivo. “Pongo ejemplos teatrales” (C1-I-S7); “Les digo que es un ejemplo para que vean cómo trabajar el texto” (C1-I-S13); “a enseñar la experiencia de Teatro Foro de Madrid, para hacerse una idea de lo que se va a presentar” (C1-I-S15); “Como continuidad realizamos el ejemplo” (C2-I-S5); “C3-F y yo hacemos un ejemplo rápido” (C3-I-S2); “Hacemos ejemplo de cómo construir una escena” (C4-I-S8).

Por otro lado, a la hora de establecer grupos, la facilitadora utiliza estrategias para la **variación grupal**, de tal forma que se evite la típica tendencia a juntarse siempre las mismas personas. “Hago yo los grupos” (C1-I-S8); “Después hemos hecho grupos. Han sido ellos mismos que me han dicho a ver si los iba a hacer yo” (C2-I-S2); “Comenzamos con el trabajo. Numero grupos, se hacen grupos...de forma muy fácil” (C2-I-S9).

Por otro lado, con el objetivo de estimular la creación y una rápida toma de decisiones, se adoptan estrategias de presión como establecer un claro **límite de tiempo**. “que en cuestión de minutos buscasen un tema para representar una escena” (C4-F); “Marcar tiempos claros ayuda a la acción” (C1-I-S1); “Necesitan de límites de tiempo, urgencia, porque de lo contrario se quedan sin tomar decisiones” (C4-F); “La importancia de tomar decisiones rápidas y consensuadas, quizás nos quedemos medio-contentos, pero es importante que el trabajo grupal salga adelante en el tiempo marcado” (C4-I-S9).

Asimismo, se subraya la importancia de dotar de **sentido** al proceso, es decir, que el grupo encuentre coherencia a la intencionalidad y objetivo del proyecto. Para ello, la facilitadora acompaña la práctica con **explicaciones y aclaraciones** con el objetivo de situar al grupo respecto al momento en el que se encuentran y al que se dirigen. “Nos sentamos. Empiezo a explicar **dónde estamos y adónde vamos**. Que llegaremos a hacer un Teatro Foro” (C1-I-S5); “He pasado a explicar dónde estamos. ‘¿Cuál es nuestro paraguas?’” (C2-I-S5); “Explico en la fase que entramos y que vamos a presentar un Teatro Foro. Y sigo con la explicación de este” (C2-I-

S5); “Hago una **composición de lugar**. Dónde estamos adónde vamos” (C4-I-S17).

De la misma forma, se establece una rutina de **recoger o repasar** lo que ha sucedido anteriormente como una manera de establecer un hilo conductor. “Hoy hemos hecho una larga introducción. Les he preguntado respecto a la sesión anterior” (C2-I-S5); “He hecho la introducción preguntando sobre lo que se acordaban de la semana pasada” (C3-I-S3); “Procesamos sesión anterior” (C3-I-S4); “Comienzo repasando las escenas que se han creado. Repaso títulos y resumen. Se van acordando” (C1-I-S9).

Se desarrollan estrategias que conecten el proceso con la **vida real** o el contexto de la **actualidad** con el objetivo de **problematizar asuntos** del mundo adolescente y así abrir un espacio de **sensibilización, análisis y profundización** respecto a estos temas. “Intento conectar todo el rato con la vida real: ‘¿Esto pasa en la vida?’ ‘¿Os suena?’” (C3-I-S5); “La conexión a la actualidad puede tener más fuerza a la hora de sensibilizar al grupo respecto a la temática del bullying” (C2-I-S2); “Pregunto acerca de esas situaciones en las que detectamos esa falsedad” (C4-I-S8); “Conecto el juego con la vida” (C3-I-S2).

Se crea una cadena de violencia de Diego [personaje] al padre, el padre al perro, y el padre a Diego. ¿Esto ocurre en la vida? Respuesta: Cuando estamos mal lo pagamos en casa, con las personas que nos quieren. ¿Es fácil para Diego contar lo que le pasa? La respuesta es que no. Hemos podido observar que la violencia puede generar una cadena de violencia. (C4-I-S4)

A la hora de conectar con la vida real, las facilitadoras también comparten **experiencias personales** relacionadas con los asuntos que emergen en el proceso. “Cuento mi experiencia del ‘hipopótamo’” (C2-I-S3); “C2-F ha contado una experiencia propia acerca de que tuvo que dejar su grupo de amigos” (C2-I-S3); “Comparto con el grupo mi propia experiencia personal, en el sentido de que me ha tocado salir a escena con un estado de ánimo personal bajo, y que la escena produce efectos terapéuticos” (C3-I-12); “es un espacio donde podemos compartir historias, creo que es importante expresar la propia” (C2-I-S9).

También emerge, por parte de la facilitadora, la necesidad de preguntar al grupo acerca del **posicionamiento** que adopta en torno a las temáticas abordadas en las sesiones, pero sobre todo respecto a las presentadas en las piezas teatrales.

Comienzo preguntando acerca de **nuestro posicionamiento** respecto a los temas que vamos a presentar al público. Si nos posicionamos desde la crítica o desde el simple divertimento. Quería hacer emerger lo del balón. He preguntado qué tipos de violencia hay, qué maneras. Ha dicho entre otras cosas: quitar objetos. “¿Eso es una agresión?” Responden que sí. “¿Qué objetos?” De entre los objetos ha aparecido el balón. P dice que quitar un balón no es agresión. Le pregunto por qué, y no me dice nada claro. (C3-I-S13)

Creación de un espacio protegido y de confianza

El cuidado del contexto de intervención tiene que ver con la creación de un espacio **protegido y de confianza**. Una de las principales estrategias está relacionada con el **cuidado del espacio grupal**. “tener en cuenta su bienestar” (C4-F). En ese sentido, se trata de generar aquellas mínimas condiciones por las cuales el grupo pueda trabajar conjuntamente en **confianza y de forma segura**. “crear un contexto grupal donde las personas se sientan seguras” (C3-I-S9); “para sentirnos más protegidos y poder tener ese espacio como nuestro” (C3-F). Para ello, el primer paso consiste en realizar un **contrato** de forma conjunta, en la que se recogen los acuerdos establecidos por el propio grupo. “He presentado el contrato. Vamos a negociar los acuerdos. Son las **condiciones con las que queremos trabajar juntos**” (C1-I-S1). De esta forma, se trata de una estrategia en la que la responsabilidad en la creación de normas se deposita en el grupo, algo que busca como objetivo incrementar su **compromiso** y su **autorregulación** en torno a unas normas de convivencia.

Durante la sesión, me doy cuenta que cuando hago indicaciones de comportamiento aludiendo al contrato, funciona. Es algo acordado por ellos. No soy yo la que los ordena y manda. Por eso, lo aceptan mejor ya que los han mencionado ellos. (C4-I-S1)

(...) dejarles mucha libertad y que ellos fuesen construyendo cómo querían que fuese la convivencia del grupo; en qué se tenían que basar, un poco desde la espontaneidad, desde la libertad y participación. (C1-F)

Asimismo, el acto simbólico de **firmar el contrato** busca incrementar la responsabilidad hacia lo acordado.

A: yo me siento orgulloso de haberlo firmado porque me parece que hay que cumplir todo lo que dice el contrato.

Entrevistadora: ¿Y tú, C?

C: ¡Pues claro! Que hay que hacerlo...

Entrevistadora: ¿Pero hay que hacerlo porque quieres hacerlo o...?

C: Porque lo he firmado. No se pueden romper los contratos, así como así.

(C1-A001)

Entrevistadora: Todo esto me recuerda al contrato que firmasteis. ¿Tiene sentido para vosotras?

Las dos: Sí

R: Porque si es algo que has firmado, lo tienes que respetar porque si todo el mundo hace el mismo compromiso tú también tienes que respetarlo

C: Tienes que responsabilizarte. (C4-A002)

Por lo tanto, una de las funciones de la facilitadora consiste en **cuidar** de que lo establecido en el contrato se cumple.

Explicitar las palabras del contrato ayuda y guía. Es aquí donde las facilitadoras actuamos de agentes estructurales, agentes que garantizan aquellos acuerdos decididos por ellos en torno a cómo quieren trabajar juntos. (C4-I-S1)

En las primeras sesiones, se van **incluyendo y modificando** los acuerdos. "Me ha llevado a preguntar si había que escribir un acuerdo más. Han decidido que 'no reírse del trabajo del otro'" (C3-I-S3). En este sentido, la facilitadora también propone algún acuerdo que considera importante como es el de **confidencialidad** que garantiza que aquello que ocurra en el grupo se queda dentro del grupo. "Esto me permite introducir el acuerdo de la confidencialidad" (C1-I-S3). Se trata de una condición que garantiza que el espacio se sienta como un lugar protegido donde

las personas **no se sientan demasiado expuestas** a la hora de poder expresar ideas y sentimientos. “he insistido en que iba a ser anónimo” (C1-I-S7).

Asimismo, es importante adoptar estrategias de **acompañamiento** que contemplen como base el **reconocimiento** de las personas y la **devolución positiva** de su trabajo. “acompañar, el poder tenderles la mano, o por lo menos, **estar ahí** para reconocerles lo que están haciendo, el **valor** de lo que están haciendo” (C4-F); “Principalmente ha sido crear confianza, vínculo y contención desde la **normativa**, más contención desde el **acercamiento** y desde el **apoyo** también, y desde el **refuerzo positivo**” (C1-F).

En este sentido, el papel de la facilitadora es el de **acompañar procesos que guíen** a las personas en el proceso creativo. Para ello, tiene que establecer un vínculo de confianza basado en una estimulación positiva que se oriente a la **percepción de logro** por parte del grupo. “Cuando se ha ido, le he reforzado diciendo que muy bien en las imágenes” (C4-I-S2); “Les comento que con las escenas de hoy ya tendríamos una obra, y que han hecho muy buen trabajo” (C3-I-S9); “le suelo dar devoluciones positivas acerca de su trabajo” (C3-I); “Yo reitero mis felicitaciones respecto al trabajo” (C4-I-S8); “A D le refuerzo positivamente por el gesto de perdón de la sesión anterior. Se queda descolocado. Se pensaba que le iba a decir algo malo” (C3-I-S4); “Les digo que confíen que les saldrá. Que yo voy a estar ahí” (C4-I-S9).

Se trata de un acompañamiento que busca estimular la **autogestión** y **autonomía** grupal en torno a actitudes de **compromiso y responsabilidad**.

También les he comentado que confío en el trabajo que van a realizar, y que va a ser algo bonito, algo de lo que los demás puedan aprender algo. Procuero darles **estímulos de motivación**. He explicitado que por mi parte me voy a dejar la piel, pero que, por su parte, que si quieren estar ahí tendrán que coger un compromiso y responsabilidad. Yo sola no puedo tirar del carro, sino que es algo grupal. (C1-I-S5)

Por otro lado, resulta importante la adopción de aquellas estrategias que ayuden a que las personas **no se sientan demasiado expuestas** y que dicha exposición suceda de forma **gradual** y cómoda a través de la activación de juegos, dinámicas

y adaptación de las actividades. “Tengo que buscar juegos de rueda, círculo, donde no se tengan que exponer” (C3-I-S6); “Un grupo me dice que no quiere actuar. Les digo que escriban la escena, y se me ocurre que la presenten solo en imágenes. Aceptan en esas condiciones” (C3-I-S6).

Desde la función facilitadora se ha procurado crear un **espacio de libertad** donde las personas pueden decidir **si quieren estar o no ahí**. “el que no quiera estar tiene la libertad de decidir” (C3-I-S5). Por lo tanto, se intenta fomentar un contexto donde cada persona sienta que es libre de decidir si quiere participar o no. En este sentido, la filosofía es la de “**invitarles** a participar, sin forzar” (C1-F).

En esta línea, ha sido importante ofrecer **diferentes formas de participar** en el proyecto ya que el teatro da la opción de asumir **diferentes roles**. “También he mencionado que en teatro hay diferentes roles. Que no todos tienen que salir a escena, sino que vamos a ir decidiendo dónde me siento comfortable” (C4-I-S1); “Gracias a tu comprensión, que sabes que todos no valen igual para hablar cara al público, entonces has sabido darles un papel secundario y ya han estado más tranquilos” (C4-P2); “está motivada y se toma en serio su rol de vestuario” (C2-I-S8); “Propongo a E que grabe la sesión (que es el más reacio a participar). Le gusta la idea” (C4-I-S2).

Sí. Ella cuando le has dado, le diste los temas de técnico...le encantaba observar. Luego, además, se le dio un papel pequeñito y se sentía más segura. No se tenía que mostrar tanto al público. (C1-P1)

De esta manera, la facilitadora procura conocer las **destrezas y gustos** del grupo como elemento para incrementar la participación y motivación por parte del grupo. “Preguntamos por gustos y habilidades. Quién está dispuesto a interpretar hablando, sin hablar, y a hacer coreografía. Hemos hecho tres grupos” (C2-I-S7); “Le menciono la posibilidad de usar máscara en la escena del sistema y ayudante de dirección” (C2-I-S11). “Le propongo que quizás puede crear atmósferas con la guitarra y llenar espacios de transición. Eso parece que le gusta. Le pregunto si eso le motivaría y me responde que sí. Quedamos en que el próximo día traerá la guitarra” (C3-I-S10).

Asimismo, la facilitadora debe garantizar aquellas condiciones en las que las personas se sientan libres para **expresar sus opiniones** y donde haya cabida para todas las ideas y propuestas. “libertad a la hora de opinar, a la hora de tomar decisiones” (C2-F); “dijiste eso de ‘todo vale’” (C4-A1); “Hay vergüenzas, pero incluyo cualquier propuesta. Todo vale: muerte digna, muerte fría, no se ha dado cuenta, etc.” (C4-I-S2).

En este sentido, desde el papel de la facilitadora es importante constituir un espacio de libertad basado en el **cuidado mutuo** donde **no haya cabida para el juicio** y todas las ideas sean **incluidas**. “que nadie se sienta acusado, y se sienta que está en un espacio que es un espacio suyo” (C3-F); “no hay juicio y se incluyen todas las ideas. Nada está mal” (C3-I-S1); “darles su lugar, que cada uno sienta que tiene su espacio en el que puede compartir y ser respetado por lo que comparte” (C4-F). Por lo tanto, toda participación, por insignificante que pudiera parecer, es **valorada, reforzada y reconocida**.

Quizás porque no sabe por dónde empezar, o está pensando que lo que va decir es una tontería y no merece la pena... Es en ese momento cuando hay que estar con ese alumno, escucharle y reconocer que lo que opina o propone no es ninguna tontería y que sí merece la pena porque es tan válido como de cualquier otro. (C4-F)

Aunque se considere un espacio de libertad, se señala la necesidad de desarrollar **estrategias que establezcan límites** para regular algunos comportamientos y así establecer unas **condiciones mínimas** que faciliten el desarrollo de la sesión. “Límites claros” (C4-I-S5).

Se trata de activar diferentes estrategias para ordenar el contexto y cuidar lo establecido en el contrato con el objetivo de generar una **atmósfera de escucha y respeto mutuo** que posibilite un desarrollo óptimo de la sesión. “Tengo que cuidar que se cumpla lo que pone el contrato. Este espacio es de Convivencia, así que todos necesitamos ser escuchados” (C4-I-S4).

En este sentido, ante una dinámica grupal en la que se establece la interrupción como una rutina, se adoptan **estrategias de regulación** de diversa índole como:

- **Espera y silencio.** La facilitadora adopta la actitud de esperar, callarse, o incluso bajar el volumen. “¿Qué hacer? Esperar” (C3-I-S4); “En otras me quedaba callada” (C1-I-S2).
- **Tiempo fuera.** La facilitadora abandona el espacio con el objetivo de desbloquear la dinámica y fomentar la autorregulación del grupo. “decido salirme y estar un tiempo fuera. Luego vuelvo y me uno a la marcha” (C2-I-S13); “Ha habido un momento en el que no he podido más y me he ido. Les hemos dejado que se autorregularan. Y no les ha quedado más remedio. ¿Se habrán dado cuenta de lo que cuesta? Al cabo de un rato he vuelto. Casi hemos terminado de pasar la obra. Queda la última escena” (C1-I-S13).
- **Expresar el malestar.** En los momentos en los que la facilitadora se ha sentido más impotente o enfadada, evita los “mensajes tú” y procura hablar desde sí misma haciendo referencia a cómo se está sintiendo. “Expreso mi malestar por este hecho, que me parece mal que escojamos con quién sí y con quién no” (C1-I-S9); “Expreso mi enfado y mi tristeza” (C3-I-S3).
- **Humor.** Se trata de captar la atención desde la sorpresa, la diversión o el propio desconcierto. “me he lanzado al suelo desmayada. Ha provocado asombro, y ha llamado la atención” (C3-I-S10); “A la persona que estaba interrumpiendo bastante le he preguntado si quiere estar aquí. He adoptado la misma postura: tumbada” (C1-I-S1).
- **Espacio de “desfogue”.** la facilitadora ofrece espacios donde las personas puedan permitirse soltar y expresar para que después les sea más fácil regular el autocontrol. “¿Necesitáis dos minutos de hacer ruido antes de comenzar?” (C4-I-S1); “Otro no paraba de hacer ruido y le he preguntado si necesitaba un minuto para hacer ruido. Ha dicho que no y ha parado” (C3-I-S1).
- **Llamada al orden.** En otras ocasiones la estrategia ha sido una demanda directa de atención acompañada de una aclaración o explicación oportuna. “L habla de la sesión anterior. Se le interrumpe y yo llamo al orden. ‘¿A quién no le molesta que le interrumpan?’” (C4-I-S4); “He parado la secuencia porque el público no estaba respetando. He dicho solemnemente que presentar el trabajo no es fácil, que es un regalo que nos hacen nuestros

compañeros. (...) Mi labor en estos casos es cuidar al que se está sobreponiendo” (C4-I-S5); “Sin personalizar llamo la atención al grupo en general diciendo que no voy a tolerar insultos” (C3-I-S11)

Por otro lado, el propio espacio lúdico del proyecto genera límites que promueven la **autorregulación o autocontrol**. Las consignas de las propias dinámicas o las reglas del juego suponen límites que hay que respetar desde un lugar ameno y divertido. “Para cambiar del círculo a la siguiente actividad, la consigna era hacerlo en silencio, y mientras no se hiciera así, volveríamos al sitio” (C1-I-S1); “Funciona muy bien decirles que si hacen algún ruido tienen que volver al punto de origen” (C3-I-S1).

Acompañamiento centrado en las personas

El proyecto toma en cuenta la **intervención individualizada** a través de estrategias de acercamiento y acompañamiento que atiendan las demandas personales. En este sentido, se ha procurado crear espacios fuera del grupo en los que se ha podido establecer una comunicación entre facilitadora y participante, y en la que se ha procurado atender a necesidades puntuales que tuvieran que ver con el apoyo en el trabajo, alguna incidencia, conflicto o con el efecto que pudiera haber provocado alguna dinámica. De esta manera, la facilitadora ha procurado activar estrategias de acompañamiento que no fueran invasivas. “Me siento **a su lado** y le pregunto si se siente a gusto. Me dice que sí” (C3-I-S7); “Le pregunto qué es lo que necesita, y me dice que ir al baño, beber agua y enjuagarse. Le espero” (C3-I-S11); “N llora desconsolada. Me siento a su lado. Pregunto si se puede contar” (C3-I-S12). “Me apoyo en la pared a su lado. Le comento que a mí me ha pasado muchas veces. Me sigue pasando. Cuando se calma le pregunto si se ve con la fuerza de incorporarse, que ahora vamos a cambiar el chip” (C2-I-S4).

La intervención de la facilitadora se basa principalmente en activar estrategias que promuevan un espacio donde las personas se sientan **protagonistas** y su voz sea escuchada. “muy importante **la escucha** para luego poder darles protagonismo” (C4-F) “Lo que funciona sin lugar a dudas es escucharles” (C4-I-S3).

Darles la palabra funciona, tenerles en cuenta y no ser muy directivo. El facilitador tiene que estar un poco diluido, creo que esa es su figura. Tiene que

estar, pero, al mismo tiempo, ellos tienen que notar que es su grupo y que ellos lo están construyendo, que ellos están construyendo la confianza. (C1-F)

Se procura que sea el propio grupo el que vaya construyendo significados desde estrategias que **amplifiquen su voz y** estimulen la generación de **propuestas e ideas**. Se crea un espacio donde el **grupo ha de apropiarse** del trabajo y adoptar el **rol de líder** en el proceso de creación colectiva.

(...) les damos voz acerca de lo que quieren los jóvenes y así escucharles; y la idea de hacerlo lo más ameno posible, que no tengan obligaciones y tener recursos para todo. Si algo no les gusta pues se cambia de ejercicio. (C2-F)

Funciona que se les acepte sus ideas y lo que aporten, yo creo. Funciona que para ellos no les resulte algo externo, que sientan que es algo propio. Yo creo que eso es lo que más funciona o lo que más me ha parecido ver que les hacía tener una motivación y ganas de trabajar. (C4-F)

El papel de la facilitadora, por tanto, es el de guiar y acompañar el proceso de creación desde la promoción de la **autonomía grupal**. Se trata, por tanto, de crear aquellas condiciones en las que el grupo adopta un rol activo a la hora de **compartir** ideas y **construir** algo conjuntamente. “He mencionado que somos una **comunidad de saberes compartidos**. Todos nosotros tenemos conocimientos y vamos a compartirlos para construir algo juntos” (C4-I-S1).

El papel de la facilitadora tiene que ver con **acompañar y guiar** el proceso de construcción colectivo a demanda de **las necesidades** de las personas. “Sobre todo tener muy presente las necesidades de los chavales, que ellos fueran los que proporcionasen los materiales” (C1-F).

Que está para cuando se necesita, pero si no se necesita no tiene por qué estar presente. Tiene que saber cuándo el grupo funciona. Sí, por supuesto tiene que estar, porque hay que acompañar, pero tampoco tiene que ser una presencia constante porque les quita autonomía cuando ellos tienen muchísimas capacidades. De hecho, si están muy motivados, funcionan perfectamente. (C1-F)

Una construcción que se fundamenta en el grupo, requiere que la facilitadora adopte una actitud **flexible y abierta** con el objetivo de responder a demandas que pueden surgir en el momento. En este sentido, se trata de partir de una **planificación** que en cualquier momento puede ser modificada. “aunque lleve una sesión escrita estar abierta a la incertidumbre” (C2-1-S5); “hay que ir ordenada para que te desordenen.” (C1-I-S14); “Estaremos alertas, procurando mantener ‘actitud Bambú’” (C1-I-S7); “Todo es un poco desordenado y sin regla del juego. Probamos así” (C1-I-S7).

Por lo tanto, se trata de mantener una actitud de escucha y una capacidad de adaptación que contempla tomar decisiones inmediatas que impliquen **cambiar, añadir o recular en torno a lo planificado**. “Para cambiar de energía hemos jugado al juego de la historia con frase” (C1-I-S3); “se me ha ocurrido en el momento que quizás estaría bien dibujar una figura humana, así que he dado la vuelta a uno de los papeles, y he dibujado una ‘figura galleta’ mujer” (C2-I-S5); “Oigo por ahí un ‘no me gusta’. Reculo” (C3-I-S6).

Esto requiere cierto grado de **tolerancia a la incertidumbre** por parte de la facilitadora. “en la teoría es muy fácil, pero luego te ves ahí...porque cada uno somos de padre y de madre diferente, y hay que encajar” (C3-P2).

La facilitadora procura evitar las sentencias y activa **la estrategia de formular preguntas** como forma para que el propio grupo sea el que vaya construyendo significado. “darles voz, preguntarles” (C2-F); “nos estabas preguntando” (C4-A1).

La pregunta constituye una de las principales herramientas tanto para preguntarles **qué quieren o cómo están**, como para **indagar en las temáticas** que van emergiendo en el proceso. La pregunta es la que activa procesos de exploración, indagación, diálogo, reflexión, y toma de decisión grupal. “Voy indagando a través de preguntas” (C1-I-S14); “Pregunto qué tipo de alternativa puede ser la más eficaz” (C1-I-S5).

Indagar de forma indirecta y a través de preguntas. Preguntar qué tema estamos tratando en la obra hasta llegar al punto cercano de lo que está sucediendo en clase, y de ahí preguntar cómo nos posicionamos respecto al tema: ¿Lo criticamos? ¿Estamos a favor o no? (C1-I-S15)

Asimismo, la pregunta se convierte en un chequeo continuo para comprobar **satisfacción o conformidad** respecto al proceso colectivo. “Y he estado preguntando si estaban conformes” (C4-I-S1); “¿A quién vamos a invitar? Hemos quedado que vamos a invitar a los de primero y segundo, y que lo de las familias queda a opción de cada uno” (C2-I-S8).

Asimismo, una de las estrategias para promover el rol de liderazgo ha sido la de dejar espacios en los que el **grupo ha podido proponer juegos** o dinámicas. “dejar que el grupo proponga dinámicas. Además, son actividades que puedo añadir a mis recursos” (C4-I-S2); “He preguntado si alguien tiene un juego” (C3-I-S2); “A petición de A. hacemos ‘Zip zap’ con modalidad muertes” (C3-I-S2).

Asimismo, la facilitadora también procura delegar responsabilidad a diferentes personas del grupo como una manera de **motivar la participación e implicación** en el proceso. “Cuando ha llegado R, he pedido que alguien le explicase lo que estábamos haciendo” (C1-I-S5); “En esas se incorpora J. Pido que le expliquen un poco lo que hemos hecho. ‘¿Cuál es el tema?’” (C3-I-S6); “hago responsables de la coreografía a D y A. La aceptan con seriedad” (C2-I-S9); “Volvemos al grupo, y en un aparte le digo si quiere ser mi ayudante de dirección” (C2-I-S14).

Mediación en conflictos

Un proceso que conlleva lo vivencial y lo experiencial puede provocar que emerjan **conflictos** dentro del grupo. En este sentido, desde la facilitación no se obvian los más mínimos malentendidos y se les da el **espacio necesario para que sean confrontados** por ambas partes de tal forma que **cada cual pueda expresar sus motivaciones y sentimientos**. En este sentido, la facilitadora no dice lo que hay que hacer, sino que son las partes las que tienen que procurar encontrar la solución.

(...) tal como lo has dinamizado tú, ahí han salido los problemas y los conflictos que tenían entre ellos y has intentado solucionarlos dando a **cada uno el tiempo para que se puedan expresar** y, como dice el refrán: “hablando se entiende la gente”. Se habrá solucionado más de un conflicto. (C4-P2)

(...) trabajo que hiciste a raíz de un conflicto, cómo lo manejaste, desde la intermediación, pero **sin ser directiva**. Me gustó mucho que tú diste **la palabra a los dos** y el proporcionarles a cada uno un espacio para la solución, el **cuidar**

el espacio de cada uno. (...) y que la solución fuese que lo **solucionasen ellos.** (C1-F)

M contesta que no tiene importancia. A lo cual contesto que sí, porque de lo micro vamos a lo macro. De los pequeños malos entendidos podemos hacer una bola grande. Al final, han negociado, y A ha tomado la palabra. (C1-I-S5)

Se evita la culpabilización, para fomentar la toma de **responsabilidad** de ambas partes en la **búsqueda de posibles soluciones** que quizás no se encuentren, pero el hecho de hablarlo supone un primer paso. “Comento que no hay culpas” (C1-I-S14); “L hace la observación de que nada sirve, porque volverán a hacerlo. Y yo pregunto: ¿Es mejor tener este tipo de conversaciones? ¿sí? o ¿no? Responden que sí” (C4-I-S3). En este sentido, en algunas ocasiones, cuando se establece una relación clara de opresor/oprimido entre las partes en conflicto, la facilitadora introduce la pregunta que utiliza en el Teatro Foro de **“quién lo pasa peor”** con el objetivo de buscar una posible reparación.

Parece que es algo que se repite continuamente. En este momento no sé muy bien qué hacer. Opto por escuchar a los dos. **Pregunto cómo se sienten.** Y a D le pregunto que **quién cree que lo está pasando peor.** Me responde que ella. Con la escucha, se va a apaciguando el tema. Menciono que para trabajar en equipo el “cuidado” es importante, es decir, a la hora de trabajar juntos tomar en cuenta lo que al otro le puede molestar. (C3-I-S3)

Asimismo, el teatro como herramienta se convierte en un vehículo para **tratar indirectamente conflictos** reales que emergen en el grupo.

Hablo con E. acerca de la importancia del posicionamiento de la narradora. Le digo que es importante la implicación emocional de la narradora. De esta forma estoy hablando indirectamente con ella acerca del tema, de lo que está ocurriendo en el grupo de forma real. Le pregunto cómo se posiciona ella, como Ei, acerca de este asunto. Me dice que en contra. (C1-I-S17)

Gestionar la propia incertidumbre

Una de las dificultades más relevantes es la de gestionar la **complejidad del trabajo con grupos adolescentes** en cuatro centros diferentes; algo que se recoge como tarea **excesiva, difícil y agotadora.** “No era un trabajo fácil” (C1-F);

“Pero estos trabajos...es agotador” (C1-P1); “Pero es excesivo con cuatro centros al mismo tiempo, y grupos de 20 con nivel de motivación diversa” (C1-I); “es un trabajo que para cualquier persona es agotador” (C4-F); “te has dejado la piel, que te lo has trabajado un montón ya que no era un trabajo fácil nada fácil” (C1-F).

De esta forma, se recoge una manera de funcionar desde **interrupción continuada y acción boicoteadora** como rutina en algunas personas, lo que dificulta el desarrollo fluido de la sesión. “Hay un problema grave de interrupción continua” (C1-I); “Hay bastante bullicio y cuesta explicar” (C3-I); “Era difícil explicar una dinámica. E y N estaban boicoteando” (C1-1-S2).

A.: yo por ejemplo estaba atrás, y les estaba diciendo bastantes veces que se callasen.

El: yo creo que eso casi nunca se aprende.

Ed.: es muy difícil que se callen. (C1-A1)

Para ello, la facilitadora activa estrategias de ordenación del contexto, es decir, ofrecer estructura sabiendo que va a ser desestructurada. Esto requiere grandes dosis de **gestión del estrés, paciencia y habituación a la incertidumbre**. “Voy con ansiedad en el cuerpo, como excesivamente preparada al caos. La verdad es que no es caos, es desorden. Pero hay que ir ordenada para que te desordenen. Este es el juego. Duro, pero es el juego” (C1-1-S14); “Siento que está un poco desorganizada la sesión. Me estresa este desorden. Hacen falta manos. Pierdo las gafas, el boli, los papeles...” (C2-I-S11).

La filosofía pedagógica del programa inicialmente era el de funcionar desde un espacio **democrático y no directivo** “no lo podemos llevar mucho a la imposición” (C2-I-S4). Sin embargo, se observa que el grupo tiene una tendencia a funcionar desde la imposición. En este sentido, la facilitadora ha podido caer en **estrategias reguladoras que contradicen la filosofía pedagógica inicial**. De esta forma, se ha encontrado con sus propias **contradicciones y dificultades** a la hora de regular el contexto, por lo que se ha visto en algunas ocasiones activando **estrategias que pueden contradecir su propia filosofía**. “He tenido que dar alguna voz y ponerme seria” (C2-I-S10); “A base de imposición se callan” (C2-I-S4); “diez minutos antes de terminar les he expulsado de la clase. Se han ido con la tutora. Les he pedido

que reflexionen acerca de si en la siguiente sesión quieren estar y de ser así, cómo quieren estar” (C1-I-S10); “Me subo a la silla, y grito un ‘silencio’. Oigo un ‘hostia’ de impresión. ‘Como veis puedo gritar’ comento, ‘aunque resulta curioso pedir silencio gritando’ añadido echándole humor. Comenzamos de nuevo. Estoy con ellos. Entran, y la energía fluye” (C2-I-S4).

De esta manera, la investigadora procura activar diferentes estrategias de ordenación grupal que no caigan en la imposición y vayan más acordes a su filosofía inicial.

Me doy cuenta que decir “silencio” sin parar puede ser poco efectivo. Es restrictivo y quizás no es lo más apropiado para conseguir el efecto deseado. Quiero probar a empezar a decir “foco” como código. En vez de pedirles ¡que se callen” estoy pidiendo que activen la concentración. Veremos si funciona. (C2-I-S11)

La complejidad del proceso genera **conflictos internos** en la investigadora que cuestiona su propia práctica ya que se tiene que enfrentar con sus propias dificultades y **contradicciones**. “¿Voy para atrás? ¿Dónde está mi entusiasmo genuino del primer día?” (C2-I-S6); “Yo me percibo con la paciencia un poco al límite” (C4-I-S14).

Sin embargo, las colaboradoras y alumnado perciben una facilitación caracterizada por la **paciencia**.

No.: que has tenido mucha paciencia con nosotros.

An.: ¡jjoé! demasiada.

N.: demasiada. (C1-A2)

Entonces, estaba bastante bien y tienes bastante paciencia con los alumnos porque no cualquiera lo tiene, no cualquiera está ahí, el otro hablando, el otro, el otro, el otro, y tú mientras estás hablando a algunos se les puede ir la pinza y decirle “oye, que no sé qué” y largarse y abandonar, porque al final tú no nos obligas. (C4-A2)

Otra de las dificultades que emergen es la **presión de la representación**. En este sentido, el grupo de participantes señala la falta de tiempo que afecta al número de

ensayos y al propio proceso de aprendizaje del texto. Considera que el tiempo ha sido insuficiente. En este sentido, la propia preparación de la representación obliga entrar en una fase que conlleva una **disciplina** que se acerca a la demanda académica, es decir, la representación se convierte en un examen al que hay que responder estudiando. “A mí lo que me aburrí fue cuando empezamos a ensayar el teatro los primeros días (C1-A1); “A. se queja de que hay mucho para estudiar” (C1-I-S13); “El tema es el tiempo. Es mucha presión (C4-I-S17).

D: sí, pero con más tiempo de ensayo para...

B: a mí me ha resultado difícil.

D: con más tiempo de ensayo para...

B: sí, eso. Más tiempo lento y...y yo que salía en la última escena y ensayé dos veces. (C3-A01)

El hándicap es el tiempo. Y tampoco estudian. Pero esto es una constante de todos los centros. Con el texto hemos entrado en terreno académico que les recuerda a aprender para un examen. Y claro, algunos tienen la costumbre de apréndeselo el día anterior. Pero es difícil expresarles que esto con el teatro no funciona. (C4-I-S18)

(...) fase de aprenderse el texto que es la fase quizás donde entra la obligación y se aleja lo lúdico del teatro. Y quizás es lo que les desmotiva. Se pegan al texto. Les cuesta pillar el concepto de aprendérselo más o menos. Y yo digo que normal. Si para los exámenes se les dice que lo entiendan y lo expliquen a su manera, y a pesar de ello se lo memorizan ¿qué les estoy pidiendo? (C4-I-S18)

Ordenar las energías y las sinergias de las adultas presentes en la acción

La complejidad de un programa dinámico en un período tan complejo como la adolescencia, reclama la presencia de otra persona en labores de **contención grupal y apoyo** para el desarrollo de la sesión. “El rato que he estado con ellas C2-F se ha encargado. Pero según me ha contado después no conseguía contenerlos. Comenta que, efectivamente, hacen falta dos” (C2-I-S4); “el apoyo de C3-F ha sido sustancial” (C3-I-S1); “Me doy cuenta que el simple hecho de tener una presencia adulta al lado es un apoyo, aunque esté en forma pasiva. Acompaña bastante” (C3-I-S1); “20 adolescentes es un grupo muy difícil de dirigir y a veces es necesario que

haya dos personas” (C4-F); “Una persona quizás pudiera hacerlo sola, pero soy de la opinión de que siempre es mejor dos” (C4-F).

Por otro lado, a la hora de coordinar la acción con las colaboradoras, la investigadora considera relevante que estas últimas se sientan libres a la hora de **expresar opiniones o sugerencias y tomar decisiones** respecto a la planificación de las sesiones. “Es interesante observar las necesidades, o lo que le pide el cuerpo a la persona que te acompaña (C1-I-S1); “En el recorrido en coche C2-F y yo hemos decidido cambiar la sesión y utilizar la noticia del suicidio de Diego” (C2-I-S2); “En este momento de preguntas, C4-F me sugiere que pregunte ‘¿Qué no os ha gustado? ¿se puede hacer otra cosa? ¿Qué otra cosa se puede hacer?’. Me dice que es algo que le enseñaron, y la verdad es que me viene genial para incorporar en el guion de preguntas” (C4-I-R).

Me he sentido con mucha libertad a la hora de opinar, a la hora de tomar decisiones, porque eso también ha sido importante para no sentirme limitado. Si he tenido alguna opinión o alguna propuesta, he tenido en todo momento la opción de exponerlo; cosa que agradezco, como agradezco en cualquier otro trabajo el formar parte de y no trabajar para... (C2-F)

La coordinación con las colaboradoras ha permitido **atender de forma más individualizada** al grupo participante. “Ha habido varias ocasiones donde algún alumno se ha puesto a llorar por cosas suyas que no tenían nada que ver con la asignatura y he tenido la oportunidad de hablarlo con él y escucharlo” (C2-F); “En las pequeñas agrupaciones podemos atender mejor a las demandas de los participantes. Aunque C3-F nos sea una experta, sí que puede responder a las demandas” (C3-I-S1); “N se echa a llorar. Le digo a C3-F que coja las riendas, y salgo con ella y H” (C3-I-S12).

Asimismo, la coordinación con la persona colaboradora también incluye la delegación de roles de **responsabilidad y liderazgo** como estrategia de descanso y aprendizaje para la propia investigadora, así como de motivación para la propia colaboradora. “C2-F se ha movido mucho con los rotuladores, llave, etc. Estaba muy activa, y a veces es un descanso para mí que lidere” (C2-I-S3); “Tendría que plantearme dar alguna dinámica de introducción a las colaboradoras” (C3-I-S4); “La

introducción la hace C4-F con la música de Chemical Brothers *Galvanize*” (C4-I-S5); “He dejado que C4-F liderase. Me da bastante confianza. Me gusta cómo transmite desde la suavidad” (C4-I-S5).

La acción coordinada también incluye momentos de **ejemplificación** que requiere la adopción **del rol actoral** por parte de la colaboradora. Esto se convierte en algo relevante en el proceso de dinamización grupal. “C1-F y yo hemos hecho una improvisación de ejemplo (y funciona muy bien)” (C1-I-S7); “Después C3-F y yo hacemos un ejemplo rápido (C3-I-S2).

Hacemos ejemplo de cómo construir una escena. Para que vean que no está preparada pedimos que escojan alguna hoja del material de la sesión anterior. La escogen y nos la da. Repasamos en voz alta lo que hay y C4-F se lanza a escena. (C4-I-S8)

Asimismo, la coordinación con las colaboradoras ha incluido procesos de reflexión conjunta antes y después de las sesiones. Esto ha permitido la posibilidad de que la investigadora principal recoja una **devolución positiva** de la propia práctica por parte de las colaboradoras. Algo relevante, ya que, en ocasiones, la facilitación de grupos adolescentes acarrea dificultades. “C4-F me devuelve que es bueno, porque los chavales tienen hambre de actuar” (C4-I-S13); “No me siento a gusto con mi rictus de seria. Me da la sensación de que me van a odiar. Pero C4-F me devuelve que no. Quizás en la paciencia he estado al límite, pero me asegura de que no he estado borde” (C4-I-S14); “C1-F es testigo, e incluso es tan amable de decirme que he llevado muy bien la sesión, que en el primer minuto ella pensaba que iba a ser imposible sacar nada de jugo” (C1-I-S6).

Las tareas de colaboración también incluyen aquellas relativas a la **recogida de datos** de la investigación en curso, a través de la realización de entrevistas dirigidas a alumnado durante el proceso. “C4-F hace entrevistas” (C4-I-S10); “C1-F realiza una entrevista a E., N., y B” (C1-I-S8).

3.3.4. Impactos

3.3.4.1. Valoraciones

Definición

En esta categoría se recogen las percepciones en torno al proyecto desarrollado y que tienen que ver con elementos descriptivos, impresiones, opiniones, y propuestas de mejora señalados por el alumnado participante, profesorado y colaboradoras.

Resultados

Alumnado

Grado Satisfacción y valoración global del proyecto

En general, la percepción del alumnado respecto al programa de intervención es **positiva**. A la hora de valorar el proyecto expresan sobre todo que **le ha gustado** y que **se lo ha pasado bien**. Señala el lado **novedoso** de la experiencia y aprecia el aspecto **divertido** de las sesiones. “a mí me gusta mucho...me gustan mucho estas sesiones” (C1-A001); “Que nos lo hemos pasado muy bien. Me quedo con eso” (C1-A02); “pues es una experiencia inolvidable, una experiencia que nunca hemos vivido” (C1-A2); “pues a mí me ha gustado mucho porque nunca había hecho así teatro y así, y ha sido bastante divertido, aparte de los nervios y así. Me ha gustado mucho” (C4-A3); “me parece buena idea la experiencia” (C4-A4).

A: todo guapo

J.: Oso polita [muy bonito]

U.: Guay

JA.: Ha estado bien. Como para repetir. (C2-A3)

D.: un bonito recuerdo.

E. Dos amigas nuevas.

Entrevistadora: No está mal...

E: dos amigas nuevas sois vosotras ¿eh? (C1-A3)

Entre los calificativos usados para describir el proyecto se recogen los siguientes: **divertido, interesante, nuevo, inolvidable, bonito, diferente, oportunidad, animada, entretenida, buena, guay, chula, buena idea.**

Entre las aportaciones de la experiencia señalan que el proyecto sirve para el aprendizaje de:

- La **convivencia** con las demás personas. “a convivir con los demás y no sólo pensar en lo nuestro sino también en lo de los demás” (C2-A007); “lo que aprendemos cada día y pues...lo que hemos hecho de la convivencia en el grupo con compañeros y así (C3-A004).
- **Respeto.** “a respetarnos entre nosotros” (C2-A008).
- **Expresarse libremente.** “pues lo de que dar una opinión y que se te escuche y que se vea esa opinión” (C1-A3); “Sí. Yo creo que ahora los compañeros que tenemos, yo creo que les ha dado una oportunidad para expresarse igual, bueno con el papel que tenían, pero igual un poco más...que les ha dado permiso para expresarse así libremente” (C4-A2).
- **Mejorar las relaciones.** “hemos estrechado lazos” (C2-A2). “para unir al grupo” (C4-A003).
- **Vencer la vergüenza.** “A veces como soy un poco tímida pues...no me gusta mucho participar, pero me divierto haciendo actividades en grupo” (C3-A003). “yo, por ejemplo, satisfecha, porque soy una persona muy vergonzosa, entonces pues hacer esto me ha servido un poco” (C4-A02).
- **Tomar conciencia** acerca de las temáticas. “seguramente a más de alguno le habrá abierto los ojos” (C4-A2).
- **Hacer teatro.** “saber hacer gestos, y el teatro...” (C4-A003).

Por otro lado, se recoge un caso que subraya: “No me ha aportado nada. Sí me ha gustado, pero **no me ha aportado nada**” (C1-A2). Asimismo, hay quien describe el proyecto como una “**oportunidad de perder clase**” (C2-A01).

La mayoría señala que **repetiría** la experiencia. Sin embargo, llama la atención una persona que expresa que ha participado en el proyecto porque de lo contrario, la opción a estas sesiones sería la de estar en la biblioteca haciendo resúmenes de

libros. Por lo tanto, señala que no repetiría su participación en el caso de que tuviera la opción de tener una clase de tutoría normal.

EC: Depende de lo que dices que no, lo que hay que hacer. Por ejemplo, si tienes que hacer resúmenes de libros pues...hago el teatro.

Entrevistadora: ¿Y si fuese hacer tutoría normal?

EC: tutoría porque hago deberes y así no tengo que hacerlos en casa

Entrevistadora: entonces, si hubiera tutoría normal, EC, tú no participarías en el proyecto.

EC: yo no. (C4-A4)

Entre las actividades que más ha gustado al alumnado se destaca **la representación final**, como elemento de unión grupal que aporta tal experiencia, es decir, el sentir el **apoyo y acompañamiento mutuo** ante la presión que puede suponer la presentación ante el público.

me encantó esa parte porque ha habido unión, todos con alegría, **todos con ese mismo nervio**...o sea que compartías y decías “no soy aquí la única nerviosa aquí ni la única que la va a liar”, o sea, si no **estamos todos y te sientes acompañado** con esos nervios y todo eso...entonces ahí es cuando me gustò esa parte. No sé...me llenó bastante. (C4-A2)

También se señalan **los juegos** a la hora de nombrar lo que más ha gustado al grupo de jóvenes. “los juegos que hacemos al principio y que nos lo pasamos bien” (C2-A004). Sin embargo, también se subraya que quizás **en un principio no se comprendía la intencionalidad de los mismos**, pero que sin embargo poco a poco fueron encontrándole el sentido como elemento de **cohesión grupal**.

D: pero lo de al principio de las sesiones, no sé, era un poco raro.

F: ya...era raro, pero al final pues nos fue gustando poco a poco. (C4-A02)

I: yo es que no entendía los juegos para qué servían.

Entrevistadora: ¿Para qué sirvieron?

A: para estar más juntos, más unidos.

JA: diversión

E: empatía. (C4-A4)

Otra de las actividades que más señalan son aquellas relacionadas con la creación de **escenas e improvisaciones**. “Yo creo que actuar. Salir y hacer tu personaje porque no queda ningún tipo de guion, tienes que ser tú mismo, como afrontarías tú eso que está pasando” (C4-A002). También, pero en menor medida, se mencionan las actividades relacionadas con las **técnicas de imagen**. “el que tenías que hacer como... ¿figuras?” (C3-A2).

La técnica del Teatro Imagen se presenta **de una forma controvertida** porque hay algún sector del alumnado que expresa que no le ha gustado ya que el hecho de tener que estar **inmóviles es demasiado limitante**.

(...) lo que mí no me gustó para nada, para nada fue lo de las imágenes. Es que a ver...comprendo la intención de eso, pero es que no me gusta. Para nada. Absolutamente nada. Es que no.

L: ¿Cuál?

Y: ¿no te acuerdas? En las posiciones y...

L: ¡Ah! Es verdad, a mí tampoco me gustó mucho eso. Porque era como te parabas, congelabas y no podías seguir expresando más cosas

G: ya, como que te estás expresando y quieres seguir expresándote más y es como...

Y: lo mejor sería como una imagen muda no sé...

L: y te congelabas y no sé... como ni mover, ni hacer el gesto que tú querías. Y era un poco...vale que sí era por...para hacer...no sé...(C4-A2)

También se subraya que lo que más les ha gustado tiene que ver con haber **trabajado juntos/as y sentir que todas las ideas eran acogidas**. “pues estar con los amigos haciendo algo que nos gusta” (C2-A004); “Pues a mí lo que más me gusta es relacionarme con la gente que antes no me relacionaba mucho. Me gustó saber cómo eran” (C4-A002).

En general todo, pero lo que más me ha gustado es haber trabajado todos juntos; que no lo hace todo uno y se queda el resto sin hacer nada. Que es un trabajo en grupo en el que cada uno da su propia idea. (C2-A006)

En general, el alumnado opina que este proyecto “**sirve para la vida**” (C2-A004) y “para **convivir mejor**” (C1-A1); “Sí sirven para la vida. No sé si para los demás sirve, pero para mí, sí” (C2-A006).

En este sentido, se subraya la utilidad del programa por la conexión que se establece entre las **temáticas** que se trabajan en las sesiones con lo que sucede en el mundo real, es decir, las escenas que se representan están conectadas a la vida y al entorno más cercano del alumnado. “Las escenas que trabajamos, que **están basadas en la vida real**. Tú sabes que ocurren realmente. Entonces, es para que **reflexiones y que te des cuenta**” (C2-A006); “Las escenas que presentamos en el teatro sí que **pueden pasar** en nuestras vidas” (C2-A1); “temas que se dan en la vida casi todos los días y que al final todos terminan sirviendo” (C4-A001).

Esto hace posible la reflexión y toma de conciencia en torno a dichos asuntos. En este sentido, el alumnado destaca que la puesta en escena de estas temáticas permite abrir un espacio de **análisis y de reflexión**: “para ver lo que está pasando en el mundo, el maltrato...” (C3-A002); “recapacitas cómo puedes ser en la vida” (C4-A2)

J: sí, en plan empiezas a hacer cosas así sin más con juegos o actividades...

JA: que parecen tonterías, pero luego...

J: eso es. Y luego, en esa parte de ahí te está explicando cosas que te pueden pasar a ti misma. (C3-A2)

De esta forma, el grupo de estudiantes señala que el hecho de poder ver representados estos temas, vivirlos, y reflexionar acerca de ellos, le sirve para **incrementar la conciencia** acerca de los temas tratados. “Concienciar a la gente de que... para que tengan una conciencia más abierta también. Porque hay algunos que la tienen cerrada” (C4-A4). Asimismo, el alumnado expresa que supone un aprendizaje **para saber cómo afrontar situaciones** parecidas en el futuro. “que hay gente que no...que no sabe...pues que no piensa de una forma hasta que lo vive y eso” (C3-A2); “para no caer en las malas influencias como Adela [personaje de la obra]” (C1-A3); “porque lo que aprendemos aquí **nos va a aparecer muchas veces en la vida real**; y lo que aprendamos ahora, en un futuro, cuando seamos mayores, nos va a servir” (C2-A007).

El alumnado también subraya los siguientes elementos a la hora de argumentar la funcionalidad del programa:

- Desarrolla la **empatía**. “pues para saber los problemas que suele tener la gente o así...para tener empatía” (C1-A02); “empatizar” (C2-A1).
J: que si uno está mal...
JA: te das cuenta también de vivir lo que viven otras. (C3-A2)
- Fomenta actitudes de respeto y **ayuda mutua**. “y cuando ves a alguien mal no pasar” (C2-A1); “en ayudarnos unos a otros” (C2-A1); “para un poco ayudar también, compartes...” (C3-A2); “el respeto a las personas” (C3-A3); “aprendes a respetar las opiniones de los demás...” (C4-A3).
- Mejora de las **habilidades sociales**. “sí, porque luego así será más fácil estar con gente (C1-A2); “si porque...tú te sientes como a gusto, no sé, es como que te juntas más con los tuyos” (C1-A1); “Porque ayuda más a relacionarse con todo el mundo” (C3-A1).
- **Trabajo en equipo**. “para saber estar en **equipo**” (C3-A001); “trabajo en equipo, ahí en plan...cuando salíamos, teníamos que organizar y hacer cosas y así...y nos sirve y todo” (C4-A3).
- **Posibilidad de cambiar conductas**. “nos ayuda en nuestro comportamiento porque luego, a la larga, nos va a hacer falta” (C2-A007); “en el comportamiento con los padres” (C2-A1); “para no meternos con la gente que lo está pasando mal...” (C3-A002); “para saber lo que hay que hacer en una situación...” (C4-A02).
- Fomentar la **expresión** de ideas y emociones. “pues igual para que la otra gente te entienda mejor porque igual estas pasando un mal momento y la gente te entiende porque te estás expresando bien” (C2-A003); “si te preguntan algo expresarte mejor...” (C2-A2); “Pues...para aprender a expresar nuestro sentimientos y cosas así” (C3-A001); “es como una manera diferente de expresarse” (C4-A2)
- **Autocontrol**. “Para los nervios por ejemplo...los ejercicios que hemos hecho de...para tranquilizar y todo eso... va a ser para la vida, vas a tener que afrontar tus miedos” (C2-A01); “¿autocontrol igual?” (C4-A2); “para no hacer rabiar tanto a los demás” (C3-A1).

- **Fomentar la autoestima.** “bueno, que les hemos quitado un poco la idea de que somos un desastre” (C2-A3).
- **Abrir la mirada.** “Tener la mente más abierta” (C4-A02); “no solo tener tu propia idea, en plan...sino tener las de los demás y así no sé...poder ver con más variedades y así” (C4-A3); “ser más abiertos” (C3-A3); “para aprender a valorar” (C3-A1); “porque hay gente que no se da cuenta y cuando lo ve...” (C4-A1); “es bueno que alguien pueda abrir los ojos igual de esa manera” (C4-A2).

Llama la atención que en uno de los grupos donde aparece una fuerte polaridad entre chicos y chicas se subraya la necesidad del programa para **atenuar la desigualdad** existente. “para no tener comparaciones las chicas con los chicos...” (C3-A002); “sí, para darnos cuenta de que hay que tratar bien a las mujeres” (C3-A01).

A la hora de hablar de funcionalidad para la vida, algunas personas ponen también el énfasis en el elemento de adquisición **de destrezas actorales**. De esta forma, tal como señalan, la utilidad variará dependiendo de si uno/a quiere o no dedicarse al teatro. “según lo que quieras estudiar” (C1-A1); “podemos trabajar de eso” (C2-A2); “hombre, si quieres ser quieres ser actriz algo sí que nos ha ayudado, pero si no quieres ser pues...” (C4-A003); “si es que tú te das cuenta de que te gusta hacer el teatro y eso es lo que te motiva pues igual...decides ser actriz o...” (C4-A1).

F: según lo que vayas a hacer...

Entrevistadora: ¿Según lo que vayas a hacer?

E: Si va a ser actor pues claro... (C1-A02)

Hay quien también destaca la utilidad del programa para saber “**mentir**” (C2-A2) o “si estoy en un aprieto pues para improvisar una mentira o algo así” (C3-A004). También hay quien añade que el programa supone una ventaja por el hecho de **perder clase**. “es que aparte de eso, también nos perdemos clases” (C4-A1).

Por otro lado, el grupo de estudiantes, en general, está a favor de la **promoción** de este tipo de propuestas en el **contexto educativo**. “estaría bien más cosas como estas” (C1-A2).

E: yo creo que todo el mundo debería de hacer eso por lo menos una vez. No sé, para aprender, porque hay gente que no...que no sabe, en plan...como llevar sus problemas y esas cosas.

A.: que les vendría bien esto.

Todos/as: sí. (C1-A1)

Yo creo que, si esto se hiciese en plan en los colegios de mi país, que dado cómo está todo ahí, pues supongo que la gente tendría un poco más...no sé cómo decirlo...de aceptar a los demás. Y que al final esto enseña bastante.

(C4-A2)

U.: además porque esto es mejor que otras muchas clases que damos.

Au.: al final ha servido mucho más que tutoría. En tutoría se supone que igual arreglábamos los problemas y...intentábamos llevarnos mejor y pues...

J.: en tutoría lo que hacemos son los deberes

Au.: vamos a ver, al principio sí que hacíamos cosas así, pero, (...) y esto ha servido más que todo lo que hemos dado en tutoría y todas esas cosas en estos años. (C2-A3)

Sin embargo, hay quien subraya que un programa así puede no funcionar ya que pide la **implicación** y el **compromiso** por parte de las personas que participan en él.

Y hacer este tipo de actividades en el colegio y tal, porque no siempre va a funcionar ¿no? Hay gente que si realmente quieres poner de lo tuyo y sabes que haces mal las cosas y puedes ver que esto es una oportunidad de dar un cambio pues vas a estar más metido en esos temas y tal, pero hay casos de chicos que no van a reconocer lo que hacen, van a ver esto que es una pérdida de tiempo, para perder clase y tal y no siempre va a funcionar, pero si hay que estar con gente que realmente quiere cambiar pues ¿por qué no dar la oportunidad de hacer este tipo de cosas? (C4-A2)

Representación y Teatro Foro

En cuanto a la experiencia de representar una obra de teatro, el alumnado expresa que, a **pesar de los nervios** que ha tenido que gestionar, la experiencia ha sido positiva.

H: que ha sido buena experiencia.

D: que ha sido divertido

J: divertido

I: nervios

C: a controlar los nervios (Mira a D) porque yo los tengo

I: diversión

D: yo muchos nervios

I: diversión. (C2-A01)

En cuanto a la percepción del resultado, se recoge que **ha superado sus propias expectativas**. “Mejor de lo que esperábamos” (C1-A01); “viendo los ensayos así, que no conseguíamos rematar pues...no pensábamos que iba a salir muy bien, y al final salió bastante bien” (C2-A3); “yo pensando que iba a ser un desastre, que la gente no se iba a saber el papel, como yo, pues al final salió mejor de lo que pensaba” (C3-A2).

Se señala, asimismo, que este momento supone también una forma de **reconocimiento al trabajo realizado**. “Estuvo bien porque, no sé, así la gente ve cómo hemos trabajado. No, cómo hemos trabajado, sino que hemos trabajado y no sé...” (C4-A3).

En este sentido, en general también se recogen valoraciones positivas respecto a la técnica del Teatro Foro. Se considera una herramienta que fomenta la participación de la audiencia en un espacio donde poder **aportar ideas** y **compartir perspectivas**. Asimismo, el alumnado expresa que el hecho de probar alternativas en escena permite **ponerse en el lugar de los personajes**, vivirlo, **tomar conciencia** respecto a los asuntos planteados, **abrir mirada** y darse cuenta que a **veces no resulta fácil** encontrar una solución. “está bien para darle una oportunidad al público para tener una experiencia y así...” (C3-A2); “hombre sí. Igual esa misma persona cambia igual lo que es el tema que estamos hablando. Y de alguna otra manera crea otro tema aparte” (C3-A2); “bien. Porque así también dimos como la oportunidad de que ellos también saliesen así a hacer como nosotros hicimos así, improvisado...así también” (C4-A3); “bastante bien para que se den cuenta de cómo lo pueden estar pasando otras personas. Para que no lo

hagan” (C3-A2); “y se pueden poner en la piel de la gente que lo estaba haciendo y saber que no es tan fácil como se ve desde fuera” (C3-A1).

creo que es una bonita parte la del...porque ver a lo que tú has hecho que otra persona **puede ver algo diferente** y ver que queda bien.

E: me pareció muy divertido porque, por ejemplo, cuando M **dio su opinión** y se fue a hacerla, me pareció que lo hizo...sin papel y todo...lo hizo muy bien y fue muy gracioso. Yo creo que todos nos los pasamos bien. (C1-A3)

J: bien

E: entretenido

I: sí, porque **decían opiniones** y así al final

J: Al final que salieron a escena también y

I: estuvo bien

E: e improvisaron

A: divertido también

J: **hicieron su propio guion.** (C4-A4)

El alumnado también informa que el **nivel de participación** por parte del público superó sus expectativas.

(...) porque claro, es una parte también que tú no sabes...yo sí estaba muy preocupada porque digo “¡bua! Son muy pocas en dos clases y no va a salir nadie a hacer nada porque son súper vergonzosos, y yo dije “ya verás que no sale ninguno”. Yo pensaba que lo que es el foro no se iba a hacer. (C3-A2)

An: Me encantó. Porque pensaba que nadie iba a decir nada, y al final

Ad: ya pensábamos que nadie iba a decir nada y... (C1-A2)

Propuestas de futuro

Como elemento de mejora a tomar en cuenta, hay quien expresa que hubiera sido preferible que **en vez de que el público saliera a escena a representar la propuesta, lo hiciera el propio grupo actoral** ya que estaban más **preparado teatralmente.**

M: yo en el teatro foro me hubiera gustado más que en vez de participar ellos nos dijese a nosotros y nosotros mismos lo hiciésemos.

P: sí, también.

J: también es verdad.

M: nosotros estábamos más preparados como para... vamos a ver, habría que improvisar, pero más o menos estaríamos más metidos en el papel.

P: ya. (C3-A2)

H: sí. Quizás antes de hacer la obra más o menos contar de qué va o...

Z: pues igual me gustaría mejor acabarlo nosotros. Dar el final.

N: o pues que ellos den la opinión y nosotros actuemos.

Z: eso es. (C3-A3)

También hay quien opina que esta parte del foro **no es necesaria**. “a mí no me parece necesario” (C3-A2). Y en este sentido, hace referencia al comportamiento de una parte del **público que no se lo tomó en serio**. “a mí me pareció un paso para atrás. Después de la obra me pareció un paso atrás. Eso de teatro foro. No por cómo estaba organizado, sino porque se lo tomaron a cachondeo” (C3-A2). Por lo tanto, se propone que quizás habría que **informar o preparar al público** previamente. “Quizás antes de hacer la obra más o menos contar de qué va o...” (C3-A3).

A: de todas maneras,

JA: sí, algunas personas sí.

A: los que salieron a improvisar en algún momento pues no...

P: esos sí se lo tomaron en serio. (C3-A2)

Parte del alumnado expresa el deseo de querer **repetir la representación**, en otros centros y en especial en los centros participantes del proyecto de investigación. “¿Y no vamos a ir con los otros centros?” (...); “No, para conocernos y así...” (C1-A2).

Respecto al proyecto en su globalidad, la mayoría del alumnado expresa que **no cambiaría nada del proceso** y entiende que todas las actividades del proceso han sido elementos necesarios para llegar a la obra. “yo creo que todo lo que hicimos me parece necesario. Todo lo que hicimos antes de la obra” (C2-A1)

Sin embargo, una parte señala que se debería **reducir el número de juegos**, y dedicar más espacio a la representación de escenas:

N: pues lo del principio. Lo de...

Z: los juegos y así un poco menos.

Entrevistadora: Menos juegos y más escenas

(...)

N: sí, pero no tan, así como lo hemos hecho. Más distinto. Más actuar.

Z: y dejar las tonterías y así como hacíamos por otro lado...

N: eso es.

Z: y estar más serios. (C3-A3)

Con todo ello, a la hora de proponer **elementos de mejora**, mencionan los siguientes aspectos:

- **Calendario.** Se subraya la importancia del momento o período escogido para realizar el programa. Se recoge que el mejor momento podría ser desde principio de curso para terminar para Semana Santa. El hecho de que la representación sea al final del curso, plantea una incompatibilidad ya que coincide con época de exámenes.
yo creo que esto se tenía que haber hecho al principio de curso porque luego a finales tenemos los exámenes y todo y entonces...por ejemplo, los que tenían unos papeles muy largos pues...se aprendían el texto y no los exámenes ¿no? pues por eso. (C3-A3)
- **Más tiempo.** Expresan que les habría gustado que el programa se hubiera prolongado durante más tiempo de tal forma que hubieran tenido la posibilidad de tener más sesiones. “Más escenas, más improvisaciones, más juegos para estar juntos” (C2-A1). Esta falta de tiempo también guarda relación con la necesidad de un mayor espacio para la preparación de la pieza de Teatro Foro. “más tiempo para preparar el teatro, porque hemos tenido muy poco tiempo” (C4-A02).
- **Incluir más grupos** del mismo centro escolar. “Otro grupo (...) pues otra clase, que hagan un teatro y que nosotros fuésemos los espectadores” (C4-A4). Asimismo, se plantea también el hecho de mezclar edades, es decir,

que el proyecto se desarrolle en dos cursos simultáneamente y que incluyan diferentes edades. “Así se conocen más porque hay gente que de segundo y primero no se conocen de nada y así, aunque sea para tener más...no sé” (C4-A3).

- **Aprendizaje entre iguales.** En uno de los centros (C1) se plantea la posibilidad de que, con apoyo de las facilitadoras, sea el propio alumnado participante del proyecto quien dinamice alguna sesión a otros grupos de estudiantes más jóvenes del mismo centro.

A.: yo lo propondría volver a hacer con los de primero.

(...)

R.: 18 en una clase y 18 en otra...habrá 32 personas.

(...)

N.: pero no toda la clase entera

A.: eso es. En plan, de nuestra clase coger a los que mejor se portan y pues los de primero...

(....)

A.: pues yo de primero, en plan, cogería a los que peor se portan porque...

E: para enseñarles

A.: eso es. Para ir enseñando. Porque en primero hay un montón de gente que se porta fatal.

E: hay dos opciones: coger a los que se portan mal para enseñarles. U otra: coger a los que se portan bien como un premio. Porque si no los que se portan bien tienen que estar luego en clase, y los otros ahí como...

(....)

Entrevistadora: ¿Creéis que podríais formar un grupo de voluntarios y hacer una sesión a esas personas que consideráis que se portan mal?

A: Sí. Claramente.

(....)

N.: y el profesor. Nosotras cuatro, por ejemplo, y pues bajan todos los de primero y se hacen cuatro grupos. Y se hacen cuatro dinámicas diferentes.

Capítulo 3.3. Análisis e Interpretación de los resultados de tipo cualitativo

(....)

A.: nosotras cuatro o cinco o seis personas o, aunque se ocho. Dos para cada grupo. Y hacen papelillos como hemos hecho nosotros con los post-its...

N.: luego se mezclan y el que salga, pues luego se hace como una dinámica.

A.: o en plan trocillos pequeños de cada grupo y se hace teatro grande y luego como hemos hecho nosotros. El Teatro Foro. Que el público participe.

N.: pero no hace falta público porque a ver...porque después de lo de los post-its se hace como una obra, pero sin público porque primero van a ir aprendiendo, la van a ir haciendo,

R.: como nosotros

N.: como improvisando, y luego ya, pues nosotras, o los que estemos ahí de profesores, pues vamos proponiendo cosas y lo tienen que ir haciendo. Tiene que ir improvisando más aún.

E: el año que viene

N.: o ahora...

R.: que es cuando las clases partidas que solo terminamos al mediodía los miércoles y viernes, ya no hay exámenes, entonces habría tiempo para hacerlo

N.: a ver, un suponer. El viernes como que bajar y empezar un poco, pero muy poco, y luego vamos diciendo después de hacer lo de los post-its si da tiempo y eso, pues que digan que si los días que pueden y así se hace una hora a la semana o...porque para saber. Si unos no pueden...los que puedan pueden bajar. (C1-A1)

- Respecto al **comportamiento**. Parte del alumnado subraya el hecho de que habría cambiado su conducta para haber sacado más partido del proceso. “porque nosotros no hemos sabido aprovecharlo bien” (C1-A2).

Colaboradoras

Grado de satisfacción y valoración global del proyecto

La valoración global del proyecto por parte de las colaboradoras ha sido **positiva**. Reconocen el programa como una **iniciativa interesante** y una **herramienta válida** para fomentar la **convivencia**. Asimismo, afirman que ha tenido un impacto favorable en el alumnado. “ha tenido un impacto positivo en el alumnado y para mí ha sido una experiencia muy interesante” (C4-F). En este sentido, se señala la idea de que ha sido un programa basado en un proceso que **se ha ido comprendiendo** mejor a medida que se avanzaba en su desarrollo.

creo que ha funcionado muy bien. Para mí ha sido muy válido. Creo que han aprendido un montón y que ellos mismos se han dado cuenta según iban pasando las sesiones, y según avanzaba el proceso se van haciendo conscientes de cuál era el objetivo, de donde residía la importancia de lo que estaban haciendo y de cuál era el objetivo. Y el último día, el de la representación, lo tenían muy claro. (C1-F)

En este sentido, se señala la necesidad de **extender** este tipo de propuestas alternativas e innovadoras al sistema educativo y a la **etapa de Secundaria** en particular. Se subraya el recurso teatral como un medio útil para abrir espacio de reflexión y un proceso de aprendizaje conjunto en torno a temáticas relativas a la convivencia.

(...) si tenemos en cuenta el uso de técnicas de teatro, pues he podido ver que ha sido muy útil para todos los alumnos, para poder reflexionar sobre algunos temas y adquirir nuevos recursos. (C4-F)

Más que nada porque hay que crear contrapuntos al sistema educativo. Hay muchas formas de enseñanza ahora mismo estamos limitados en muchas áreas, entonces hay que crear alternativas. (C2-F)

(...) veo su gran valor y ojalá se pudiesen implantar cosas así en todos los centros. Es muy interesante. De todas las circunstancias o condiciones que se podrían dar tenemos que es un proceso de aprendizaje en el que a veces se mete la pata pero que se ven resultados y eso al fin y al cabo es lo único que hace que todo tenga sentido. (C3-F)

Representación y Teatro Foro

Acerca de la técnica del **Teatro Foro**, se señala que **no es una técnica fácil de comprender** inicialmente, por lo que se valora el hecho de que el alumnado haya podido llegar a comprenderla y desarrollarla en la fase final. “Me parece muy interesante, aunque al principio no lo entendí del todo” (C3-F).

(...) el teatro foro es una actividad un poco difícil de entender, y para alumnos que parten de cero y que a lo mejor no han pisado un teatro nunca y mucho menos el teatro foro, pues que con unas pocas pautas y una pequeña directriz lo comprendieran, se involucraran y que salieran de ahí cosas interesantes, a mí me pareció que salió muy bien. (C4-F)

La técnica de Teatro Foro, se percibe como herramienta útil para el **ejercicio comunitario y democrático** que acoge la **reflexión** y la **búsqueda de alternativas** en torno a temáticas de interés colectivo. “hay un montón de técnicas muy interesantes que en un momento dado se pueden utilizar para hacer reflexionar y buscar alternativas. Me parece una herramienta maravillosa” (C4-F); “fue un ejercicio de comunidad, es decir, cualquiera puede salir, cualquiera puede hablar y cualquiera puede opinar” (C2-F); “Muy potente. Escenificar y verlo en acción es un paso más que reflexionar. Me ha gustado mucho” (C1-F). En este sentido, se resalta el espacio de **diálogo** como forma de construir **conocimiento** colectivo y generar **conciencia** a través de una metodología **vivencial**, es decir, a través de poner acción otras posibilidades.

Y es también un trabajo autónomo reflexivo de conocimiento con nuestro alrededor, y me parece que la puesta en escena luego de ese diálogo es la mejor manera de conciencia, salir a actuar lo que estás proponiendo. (...) No es lo mismo que te lo cuenten que lo vivas. Tú estás proponiendo una alternativa y vamos a ver si se puede hacer, ahora, aquí y ya. Vamos a vivirlo, y entonces es cuando eres realmente consciente de lo que existe, y, al fin y al cabo, es conciencia. **No vamos a salvar el mundo, pero alumbrando un poco creo que ya hacemos mucho.** (C3-F)

Se valora, asimismo, el elemento de **unión y de sentimiento grupal** que provoca el momento de representación. “Estoy maravillada con el proceso y ver cómo, al

final, ellos disfrutaban y se meten, se sienten grupo al participar todos juntos de algo importante, de algo que van a ver los demás. Ahí es donde se sienten grupo” (C1-F); “ver, al final, el proceso de transformación de los adolescentes, y ver que estaban felices y que esa situación de desigualdad ya no se daba” (C3-F).

Respecto a la valoración de la presentación de la pieza de Teatro Foro, se recoge una **percepción positiva a pesar de la presión de los nervios** o el **factor de estrés** que lleva implícita la representación pública y especialmente el momento del foro que demanda la improvisación por parte de los actores. “Lo que salió, salió bien. Para las circunstancias que se daban y los factores que había allí, salió muy bien” (C1-F); “La cosa es que han puesto de su parte y, dentro del estrés, ha sido muy positivo...ha sido un estrés positivo” (C2-F).

En este sentido, se subraya **como resultado el propio proceso**, ya que como señala una de las colaboradoras, solo la representación no reflejaba debidamente todo el trabajo previo, es decir, **el acabado del producto no hacía justicia** a los resultados del propio proceso. “nuestro resultado importante fue el proceso; y en eso sin duda alguna lo hemos podido ver, pero en la representación de la obra quizá esperábamos una representación mejor con todo lo que habíamos trabajado” (C3-F).

En cuanto a la **participación del público** en el Teatro Foro, señalan que hubo más de lo que habrían esperado previamente. “El foro creo que salió bien. En el tiempo que había han salido tres personas. Era incluso mucho más de lo que esperábamos que podía llegar a pasar” (C2-F).

También se señala el **factor de tiempo** como **elemento limitador** a la hora de sacar partido a la parte del foro y poder profundizar en propuestas que emergían del debate. “Y luego, el teatro foro. Ojalá hubiéramos tenido más tiempo” (C4-F); “Creo que faltó tiempo o sobró público para haber profundizado algo más (...) Un puntito de llevar más allá las escenas” (C1-F). En este sentido, una de las facilitadoras apunta que se podría haber quitado el juego de calentamiento inicial que se hizo antes de presentar la pieza teatral. “pasaste con el ejercicio que se hace con el público y me sorprendió que empezaras por ahí (...)” (C1-F).

Propuestas de futuro

Con el objetivo de sacarle más partido a la parte del foro, una colaboradora alude a la posibilidad de **preparar previamente a la audiencia**. “Si esas personas a la hora de actuar hubiesen tenido un poquito más de formación quizá hubiesen tenido más recursos a la hora de poder mostrar que se podían hacer otras alternativas...” (C2-F).

Por otro lado, se señala que los **grupos participantes deberían de ser más reducidos** “yo apostaría por grupos más pequeños” (C1-F).

Asimismo, una colaboradora propone una comunicación previa por parte de la facilitadora principal con la tutora del centro para **conocer mejor las circunstancias de cada persona** participante del proyecto con el objetivo de ajustar lo más posible el diseño del programa a la casuística específica del grupo.

Hago hincapié en conocer a los alumnos de una forma personal, de conocer algo de su historial, de dónde vienen y a dónde van. De dónde vienen es una labor que tiene que hacer la persona que dé el taller con el tutor del centro; y a dónde van es lo que se consigue con actividades del tipo: qué sueños tienes, qué te gusta, qué intereses tienes, para así crear un puente en el que poder trabajar, porque desde el momento en que conoces a la persona ya sabes cómo trabajar con ella. (C2-F)

Profesorado

Grado de satisfacción y valoración global del programa

La percepción global del profesorado respecto al programa es también **positiva**. “Pues a mí me ha gustado mucho que se hiciese esto” (C1-P1). Han visto que el alumnado estaba **contento** y **acudía con ganas** a las sesiones a pesar de que requería cierta dosis de implicación personal que, en ocasiones, podía no resultar fácil. “han participado encantados, a la hora de la tarde, y aquello se transformaba en otra dimensión, muy bien, con ganas han cogido” (C3-P2); “Ahí se han tocado muchas fibras, pero deseando a su vez de que llegara esa hora semanal. Y eso es lo más importante” (C3-P1).

Algunas profesoras señalan que la **devolución** por parte del alumnado ha sido positiva. “Yo algunas veces les he preguntado en clase qué tal con el teatro y

comentan que han estado muy a gusto la experiencia les ha gustado y les ha parecido positiva” (C4-P2).

Sin embargo, una de las profesoras afirma que, a pesar de ser un programa válido, ha visto que **el grupo no lo aprovechado suficientemente debido** a un comportamiento que, en ocasiones, ha obstaculizado su desarrollo. “Para mí ha estado muy bien. Pero a mí me ha dado pena que los chavales no hayan estado bien porque esto ese podía haber aprovechado muchísimo más” (C1-P2).

Llama la atención la opinión de una profesora respecto al **control grupal** por parte de la facilitadora durante el desarrollo del programa, aludiendo que **tenía que haber habido mayor control** y una **indicación más clara acerca de las responsabilidades y quehaceres del grupo**.

pero he echado en falta quizás que sabiendo que son adolescentes, y sabiendo que en este caso o en este grupo, que les cuesta asumir responsabilidades, que la cosa fuera más estrecha o controlada. (...) Pues que ellos desde el principio sepan bien qué es lo que...cuáles son sus responsabilidades, o tareas o... ¿sí?
(C2-P1)

De todas formas, las profesoras, en general, destacan la utilidad del programa como **recurso pedagógico** que utiliza la vía artística como herramienta para desarrollar aquellos elementos que tienen que ver con la **convivencia**. “Creo que para mejorar la convivencia o para mejorar el clima en cierto ámbito puede ser apropiado” (C2-P1). De esta forma, se recoge que se trata de una herramienta que ayuda a desarrollar **destrezas personales y sociales** como: la expresión, las habilidades sociales, o el lenguaje no verbal. “ayuda a relacionarse, a expresar lo que tienen dentro” (C4-P2).

Consideran **importante la implementación de** este tipo de actividades en el sistema educativo. “Estas cosas hay que hacer” (C3-P2). Se recoge que podría ser una propuesta a desarrollar “en **diferentes centros y en diferentes grupos**” (C2-P1) así como un programa que implique **diferentes áreas**. “Creo que es algo que se puede utilizar en diferentes áreas” (C2-P1); “Pues igual coger la hora de tecnología para hacer...cuando se decida, claro, pero cuando toque, pues igual intentar hacer la escenografía...sí. (...). Y luego guion en lengua, por ejemplo. Si

es en castellano o en euskera el guion. La expresión y...se podría” (C1-P2). En este sentido, se subraya la necesidad de una **coordinación** de departamentos que quizás no resulta fácil de llevar a cabo. “Hombre, por la experiencia que tengo de coordinación de departamentos y profesores esto suele ser una locura. Necesita mucha implicación de dirección y de reunión. Sí. Luego ya implicar a todos los profesores” (C1-P2).

Representación y Teatro Foro

Respecto a la representación, el profesorado valora **positivamente** la puesta en escena e informa acerca de la satisfacción percibida por parte del alumnado. Se recibió una devolución positiva también del profesorado y madres asistentes a la representación. Una de las profesoras informa de que al grupo de estudiantes le había gustado incluso “ese punto de nerviosismo” (C2-P1). En ese sentido, se reconoce el **mérito** que ha tenido el alumnado a la hora de **superar la vergüenza, ejercitar el autocontrol** y ponerse delante de sus compañera/os.

(...) disfrutamos un montón. Yo no he oído ningún comentario negativo sino todo lo contrario. **Los profesores que me han visto por el pasillo**, que saben que he sido la tutora, me han dicho que muy bien porque se ve que ellos se lo han tomado en serio, han estado a gusto y han estudiado, cosa que es muy difícil, y, de verdad que es para quitarse el sombrero y darte la enhorabuena (...) yo estoy muy orgullosa del **comportamiento** de ellos (...) La verdad es que me sorprendió muy gratamente. Te tengo que dar la enhorabuena, te lo digo de corazón, me pareció muy buena obra. Estoy impresionada acerca de cómo conseguiste tú y tus compañeros que estuviesen en silencio detrás de la escena. (C4-P2)

(...) me dijeron los padres que bien, otros profesores que estuvieron dijeron que bien. M estaba también, estaba A...alguno más, los padres estuvieron, los alumnos...los propios alumnos de segundo...he oído buenos comentarios... Hombre, hay que entender también que **no es fácil ponerse delante**, y esas cosas hay que respetarles, ponerse delante de los compañeros, decir un texto, con esta edad, ¿no? Fuera vergüenza, fuera tal, fuera nervios...no sé, está bien ¿no? Y eso tiene mérito ya. El salir y hacer tiene mérito. Si alguno se ha

confundido, si ha hecho mejor o peor, ahí no entro. Ponerse delante y ser capaz de terminar un texto y hacerlo... todos mis respetos. Yo creo que... (C3-P2)

En cuanto a la técnica de Teatro Foro, expresan que es una herramienta útil y relevante para el **análisis, exploración y comprensión** de los temas tratados. Se valora el hecho de que los espectadores no se queden en un estado pasivo y **participen** en la proposición de alternativas.

Me parece una buena idea pues es una manera también de estudiar, analizar y de sacarle partido a lo que se está viendo, no sólo quedarte como mero espectador, como público pasivo, verla e irte (...) si no se hace ese foro a lo mejor no se saca todo el partido a esa actividad. La idea del foro me parece muy importante, imprescindible. Nos quedamos con ganas de más... (C4-P2)

En este sentido, tal como comenta una de las profesoras, el hecho de proponer una idea a través de la acción obliga a ponerse en la piel del personaje; factor que ayuda a tomar conciencia y a darse cuenta de que llegar a la solución **no es tan fácil**.

Sí, porque tú crees que la cosa debería ser así, pero actúas y... entonces eres tú y ya la fachada de lo que piensas de lo que debería ser lo correcto, porque todo el mundo lo que proponía, la mayoría proponía "esto debería ser" pero se meten ahí, y no hacen lo "bonito". (C1-P1)

Al ser la participación del público un eje nuclear, destaca el comentario de una de las profesoras que valora el Teatro Foro como una obra de arte que **cambia y siempre es diferente**.

(...) hacer **partícipe** en el foro quiere decir que siempre será diferente (...) Una obra de arte siempre diferente, y eso es lo... que nunca sabes cómo va a terminar. Y siempre es diferente. Desde el mismo punto de vista, siempre tendrás **diferentes cuadros**, u obras de arte. Con diferentes finales, si cambias una imagen, ya es todo diferente. (C3-P1)

Propuestas de futuro

En cuanto a posibles propuestas de futuro para el programa se sugieren:

- Que se trabaje **durante un año con un solo grupo y mezclando diferentes aulas**, es decir, mezclar grupos de tal forma que se fomente el conocimiento

de las personas. Y en este sentido, se propone la reducción de participantes por grupo. “yo mezclaría aulas. para que se conozcan más entre ellos. Mezclaría aulas” (C1-P2)

- Proponer la implementación del programa **por ciclo**. “Abrir un poco esa opción a los centros. Hacerlo por lo menos en primer ciclo, y otra vez en segundo...no sé cómo decirte. Igual primero y segundo seguido no. Y luego el segundo ciclo sería otro contenido. Pero sí” (C3-P2).

También se señalan **aspectos mejorables** en la sesión del Teatro Foro. Por un lado, se hace referencia a la **falta de tiempo** para el debate. “quizás sí que es cierto que se quedó **un poquito corto y** cuando la gente se empezó a soltar sonó el timbre y se terminó la sesión. Yo creo que hubo falta de tiempo” (C4-P2).

Asimismo, también se hace referencia al **espacio físico**. Concretamente en uno de los centros, el lugar de la presentación resultaba demasiado grande para que se dieran unas condiciones mínimas de escucha y concentración “a mí me dio pena que tenía que **haber sido en un sitio más cerrado** Más cerrado ¿no? Pero bueno. Fíjate. Que salió muy bien” (C3-P1).

Por otro lado, se hace referencia al **comportamiento del público** que en algunas ocasiones obstaculizaba el desarrollo fluido de la sesión de Teatro Foro. “A mí me dio mucha pena lo que luego es el debate...pues bueno...pues igual no saliera como yo creo que se esperaba ¿no? (...) había mucha **gente que hablaba**” (C1-P2). De esta forma, se subraya la **necesidad de informar previamente** al público. Se señala la importancia de que la **audiencia vaya más preparada** a la sesión del Teatro Foro, aunque se sepa que en algunos casos el comportamiento disruptivo va a continuar siendo igual. “se les tenía que haber informado, (...) muchos de los que teníamos hubieran seguido haciendo lo mismo” (C1-P1).

Igual tenían que haber tenido más información, no sé hasta qué punto los chavales han tenido **información**. No los que han participado en el programa sino los demás, no sé hasta qué punto sabían que es lo que tenían que hacer, entonces igual si se les hubiera dicho de antemano. (C2-P1)

En este sentido, una de las profesoras expresa que quizás el Teatro Foro requiere **otro tipo de madurez**, por lo que quizás puede ser una herramienta útil para

edades más avanzadas. “pide una madurez ¿no? O hacer las cosas de forma más pausada. No sé muy bien si ellos asimilaban muy bien el significado y el objetivo de ese Teatro Foro. En general en los alumnos” (C2-P1). También señala que quizás la audiencia no percibió **los resultados del proceso de la misma forma** que el grupo de intervención. “viéndolo de fuera, nosotros hemos visto todo el **proceso**, y hemos visto su evolución. Y quizás vemos más claros los resultados, pero viéndolo de fuera mi sensación es que muchos no vieron...o...que algunos temas no quedaron muy claros para el público” (C2-P1).

3.2.4.2. Efectos

Definición

Esta categoría recoge los elementos que desde la perspectiva de la investigadora constatan cierto movimiento o cambio en las personas o el grupo de intervención.

Resultados emergentes

Movimiento grupal

Se señala la percepción de un cierto movimiento grupal en cuanto a las relaciones internas. Algunas alianzas se suavizan y otras se refuerzan. Parte importante del alumnado expresa que **el ambiente grupal** ha mejorado en cierta medida; se señala un incremento de **unión** y un fomento de actitudes de **respeto mutuo**. “a ver que piense...pues que igual antes una persona se metía más conmigo y ahora no tanto” (C3-A3); “Si, porque antes no es que fuese muy problemático, pero siempre había roces entre nosotros, discusiones y ahora no las hay. Antes había cada semana dos, pero ya no hay tantas” (C4-A002); “Pues antes, al salir de clase, se escuchaban muchos comentarios del tipo ‘Machu Picchu’ y cosas así y ahora ya no escucho ese tipo de comentarios” (C4-A002); “ahora respetamos un poquito más a los demás” (C4-A1); “pues mencionaron que estaban siendo mucho más abiertos a la hora de aceptar a la gente. ¡Es increíble!” (C4-F); “se les ha visto más de grupo” (C1-P1); “ha servido para que entre ellos limen un poco sus asperezas” (C4-P2). “como que nos entendemos mejor” (C2-A3); “nos tratamos mejor” (C1-A1).

Sí. Sí, sí, sí. Yo creo que se han unificado como grupo. Se ha unificado entre, sobre todo, había, bueno a ver, el grupo como es. Pues desde el principio un grupo con muchas trifulcas entre ellos, antes de que llegarais, y el hecho de estar trabajando en este proyecto, en el mismo proyecto, al final sí o sí había que actuar y sí o sí se tenían que ayudar. Sí o sí. Entonces pues sí. Se ha creado la Convivencia. Sí o sí. (C3-P1)

R.: a llevarnos mejor entre nosotros.

N.: estamos más unidos

A: y pues eso. Que la relación con los de clase ahora es diferente. Ahora nos conocemos más y eso. (C1-A1)

Se recoge, asimismo, que el espacio grupal también ha permitido el fomento de la **individualidad**, es decir, que las personas se reafirmen cada vez más desde su propia especificidad y **autonomía personal** sin necesitar camuflarse dentro del grupo. “en clase tienden mucho a apoyarse unos a otros en contra de otros siempre (...) ...como cada uno un desarrollo más personal (...). Y en las clases ahora también lo veo” (C3-P2).

Au.: pues no sé, pues que antes igual si alguno caía mal pues a todos le caía mal, y ahora pues, como que **cada uno ya tiene personalidad propia**.

A.: sí

U.: cada uno tiene su opinión

Au.: antes eran toda la copia de uno. (C2-A3)

Sin embargo, un sector del profesorado sitúa dicho cambio solo en el contexto de intervención, sin que haya apreciado una generalización o un **reflejo en la dinámica de sus clases**. “lo de le empatía o así que se ha creado, estos, a la hora del teatro hacían esto, pero luego ya vuelven ya a sus andadas... Me parece. Eso es lo que he visto” (C1-P1); “No. No. La verdad es que no. En clase en la dinámica del día a día no. Lo que he notado es que mientras han estado realizando el proyecto, en las dos horas que estaban aquí sí. Pero luego, parece que eso no se reflejaba. En el día a día no he visto ningún reflejo” (C2-P1).

Con todo ello, algo en lo que la mayoría de informantes coincide es que este proceso ha servido para trabajar de forma estrecha con personas con las que

quizás no había afinidad o apenas alguna relación, por lo que ha permitido **conocerse mejor**. “cada uno aportaba una cosa y sabías qué ideas tenía, cómo era” (C3-A3); “porque conocías a la persona más” (C4-A4); “Por lo menos se han conocido más entre ellos” (C1-P1); “parece que ha valido para que se conozcan entre ellos un poco más” (C1-P2). Ha sido una manera de **conocerse de otra manera, establecer nuevas relaciones y reforzar aquellas ya establecidas**. Comentan que este proceso ha permitido un **acercamiento entre personas** que tenían poca o apenas relación o incluso se llevaban mal. “pues por ejemplo en clase con algunas que antes no te llevabas tan bien, no conocías tanto, estabas como más fría, más apartada de ella, y ahora es ya como más amiga tuya y...” (C1-A1); “sí, igual más contacto con personas que antes no teníamos y así” (C1-A2); “hemos hecho amistades nuevas o reforzar las que ya teníamos” (C1-A3); “en este proceso hemos tenido que hacer cosas o actividades con compañeros que no nos llevábamos tan bien...y como hemos sincronizado pues te llevas mejor” (C1-A3); “porque yo, por ejemplo, no voy a detallar porque casi se sabe, pero en plan hay gente con la que no estoy por problemas y así, y gracias a esto he tenido que estar pues como con ellas y todos en grupo” (C3-A2); “P y yo antes casi ni nos hablábamos y ahora nos hablamos mucho más” (C3-A3); “Pues a mí lo que más me gusta es relacionarme con la gente que antes no me relacionaba mucho. Me gustó saber cómo eran” (C4-A002); “yo, por ejemplo, con E no me llevaba, pero luego, después del teatro como que me llevo mejor” (C4-A1); “Por ejemplo, un par de alumnas que en clase no se hablan... Pues han estado trabajando juntas en la obra: eso me ha gustado. (...) y ahora en clase, les veo mejor (C1-P1); “han surgido nuevas conexiones” (C3-P1).

Sí. Yo también. Y yo pensaba que como era nueva en esta clase pues...pensaba que iba a estar como más no sé...como apartada o así. Pero esto me ha ayudado más a juntarme al grupo. Aparte les he conocido más y así. (C3-A3)

An.: yo...yo tengo que decir que...

M.: yo, con J. ahora...

An.: eso, yo con J.

M.: yo he empezado a hablar con J. desde que empezamos aquí.

An.: ya ¡yo también! (C1-A2)

Llama la atención el movimiento dentro el grupo de chicas de uno de los centros donde la polaridad entre chicos y chicas era significativa. Se hace referencia a que las rencillas entre las chicas disminuyen y se refuerzan las relaciones entre ellas. Asimismo, se señalan cambios personales que favorecen procesos de **empoderamiento y reafirmación**; cambios que, según el profesorado, también han sido percibidos por las familias.

al principio había una gran diferencia entre chicos y chicas; todo estaba muy enfocado y dividido entre chicos y chicas, y claramente el poder lo tenían los chicos. Y en el proceso hemos visto que las actitudes de las chicas hacia los chicos han cambiado entonces en ese aspecto. (...) Chicas que al principio no querían ni participar ni hablar ni actuar, al final han terminado creando una pieza de rap o han querido salir a actuar. Y eso al principio era muy imposible y hemos visto ese cambio. (C3-F)

Z: sí. Más respeto entre sí.

M: entre las chicas sí.

A: sí. Sobre todo, entre las chicas.

Z: entre las chicas sí.

N: estamos más unidas. (C3-A3)

Sí. Veo más claro en las chicas. Sí. Esa posición de ahora “decido yo” más en las chicas. (...) en las chicas si he visto: que se han reafirmado un poco más. (...) H por ejemplo, me comentó su madre (...) ahora la veo que ha hecho un paso adelante. M también. (...) Yo nunca la he visto sonreír a esa alumna, y entonces ahora la veo yo, lo mismo, “estoy aquí”. Pero estas personas que estaban en segunda fila han dado un paso. En las chicas (...) En casa también se han dado cuenta. Los padres han comentado. Ahora hablo con las madres y es verdad. Fíjate, dentro de su situación. Yo a las chicas. Cambio. Cambio en las chicas. yo noto que, en su sitio, se hacen valorar más (...) y...sí. Yo creo que sí. (C3-P2)

De todas formas, alguna persona señala que también el hecho de conocer mejor a alguna persona no tiene por qué conllevar una mejora de la relación, sino todo lo contrario. “con algunas personas sí, y con algunas personas que **en vez de confiar**

tanto no se puede confiar tanto” (C1-A3); “pero como ahora nos conocemos entre sí...hay gente que te crítica y así” (C4-A1).

En este sentido, de un grupo de alumnas apunta a un hecho concreto que se refiere al momento de **repartición de los papeles** como uno de los más problemáticos y que ha provocado descubrir **actitudes egoístas** por parte de algunas personas. “yo pensaba que algunas personas eran de otra manera y yo me he dado cuenta que por ejemplo en el teatro son súper egoístas. Que, por ejemplo, unos teníamos no sé cuántos papeles y ellos querían un mogollón de papeles” (C4-A1). En este sentido, se recoge la devolución que refleja **autocrítica** por parte de la persona señalada en este comentario: “es que cuando hay algo que me gusta, la verdad es que soy bastante egoísta, y creo que debería de haber un cambio en mí en eso. Porque por mucho que te guste, no puedes tenerlo del todo. Así que...” (C4-A2).

Apoyo mutuo

En general, el alumnado está de acuerdo que ha sido un proceso que requería una gran dosis de **colaboración**. En este sentido, se percibe que el proyecto ha tenido un impacto en actitudes de **ayuda mutua** y **compañerismo**, ya que se trata de un proceso en el que el núcleo de trabajo se sitúa en el grupo, **tanto a la hora de escenificar como de las diferentes dinámicas realizadas**. Se señala el **trabajo en equipo** y una forma de trabajar conjuntamente que incluye una actitud de **responsabilidad** y **respeto** que acoge las opiniones de todas las personas **desde su diferencia**. “Creo que todos hemos aportado un poquito de responsabilidad porque si no lo hacemos todos eso no va a funcionar porque es un trabajo en equipo” (C4-A002).

J.: trabajando en equipo y así.

Au.: ahora respetamos más la opinión del otro.

A.: somos una piña. En cuanto a trabajos en grupo. Antes igual trabajábamos en grupo y solo era la opinión de uno.

U.: ahora todos tenemos el mismo nivel y todos nos respetamos entre sí. (C2-A3)

M: porque en las escenas tenías que ayudar

J: en las partes que hemos tenido que hacer grupos y teníamos que hacer un mensaje y así y la gente tenía que ir cambiándose, ahí tenías que explicarle y hablar con la persona o...(C3-A2)

B: por ejemplo, estábamos haciendo los mini-teatros y entonces cada uno aportaba una idea y entonces con todas esas ideas que valían, porque ninguna...ha sido de decir no vale. O sea, todas han valido, pues hemos hecho mini teatros y eso.

E: sí. Con las ideas de todos, pues...

F: ya... (C4-A02)

JA: pues que trabajemos mejor en grupo.

Y: y tomar en cuenta la opinión de los demás ¿no? (C4-A4)

De esta forma, se señala el ingrediente de **eficiencia** que aporta el trabajo en equipo. “la mayoría de trabajos que tienes que hacer con los compañeros **se hacen antes y se hace mejor**” (C1-A3). Se hace referencia a un trabajo grupal donde todas las ideas tienen cabida desde actitudes **inclusivas** y de **negociación**.

Entrevistadora: ¿Y si la opinión no gustaba? ¿Qué ha pasado?

E: intentábamos...

B.: arreglar

E: o sea con la opinión del otro y con nuestra opinión intentábamos

D.: solucionar

E: hacer un doble de los dos. O sea, poner un poco de los dos para que nos gustase a todos. (C1-A3)

(...) y al final que no te queda otra que trabajar con ellos y tienes que intentar sincronizar para que la actividad te salga bien y algo mejor te llevas, porque si te sale bien ha sido gracias a tu compañero, también gracias a ti, pero si tu compañero te ha ayudado...pues te ayuda ¿sabes? Te viene bien. (C1-A3)

En cuanto a la participación, se recogen comentarios respecto a la evolución de algunas personas en cuanto a su participación. En este sentido, se recoge el hecho de que el espacio ha supuesto una oportunidad para que **algunas alumnas puedan mostrarse de una forma diferente** a la habitual demostrando actitudes de **implicación y responsabilidad**.

Personalizando, una situación que me ha llamado más la atención ha sido el caso de D una alumna con un historial un poco inestable en el ámbito educativo. En la obra hizo un trabajo digno de seguirla, de verla trabajando; un trabajo de regiduría sobresaliente detrás del escenario. Se sabía todo el guion y organizó todo en cuanto vio el escenario, con una profesionalidad increíble. Me quedo con ese caso, de pensar que esa chica nos iba a fallar y que no íbamos a saber tratar ese caso y nos sorprendió. Ella quiso que saliera bien y se puso detrás organizando todo, y la gente le seguía. Eso es lo que más me llamó la atención de todo... (C2-F)

había una sesión en la que uno de los chicos se preocupaba mucho en desordenar la sesión, y con el paso del tiempo se convirtió en un ayudante muy bueno. (C3-F1)

había alguna que otra alumna que no esperaba para nada...y de repente, 'ostras', pues, han actuado muy bien, y se han involucrado mucho: algunas se han involucrado muchísimo. (C1-P1)

Me acuerdo de sesiones en las que ellos no creaban nada ni querían proponer ningún tema. Desde ese hermetismo bastante desesperante al momento en el que sí que lo empezaron a mostrar y elaboraron ellos sus temas, ha habido un proceso muy grande. (C4-F)

Ponerse en el lugar del otro

El alumnado subraya el incremento de aquellos aspectos relativos a la empatía. Se manifiesta que el hecho de **interpretar otros personajes**, tener que ponerse en su piel y entender mejor sus circunstancias les ha ayudado a **incrementar su empatía**, es decir, expresan que ahora se pueden poner mejor en el lugar del otro y pueden **comprender** mejor su situación. “yo creo que sí. Porque por ejemplo lo de la empatía...igual si no tenías empatía...con esto has conseguido tenerla y ya es para toda la vida” (C1-A2); “el ponerme en el lugar del otro que antes, por ejemplo, con E me daba igual lo que sentía el pavo, pero ahora no sé cómo que me pongo en su lugar y no sé...” (C2-A3); “Antes que como me caía mal pues no me importaba que estuviera mal, pero ahora no. Ahora no tanto. Aunque me caiga mal pues me da pena” (C3-A3); “hay gente de nuestra clase que no voy a decir quién

es sigue siendo bastante homófoba y no sé qué... (...) y al tener que hacer un papel de que ella lo es pues se mete en su piel” (C4-A1); “sobre todo te pones en el papel de los demás entonces eso ayuda bastante” (C4-A2); “no sé, me hizo gracias, no sé...era como hacer otro personaje así, gracioso y así...no sé...era como otro yo” (C4-A3).

J: la carta del niño que se suicidó. O algo así. Que a mí me tocó leerla y yo, pues claro, para esas cosas soy muy...soy muy sensible. Entonces yo me puse a leerla y después de que terminé de leerla con U, estaba ahí en una esquina y U y H se me quedaron diciendo “¿estás llorando?” y yo “no” y se me había caído alguna que otra lágrima, pero porque te pones **en el lugar de la gente** y dices ‘joé’, que mal lo ha pasado”. (C3-A2)

(...) Porque tú al interpretar el personaje, **ponerse en su piel** para saber más o menos cómo se siente, qué le pasa, en plan, porque si no es como...si no, no puedes hacerlo bien. Es como que no entiendes lo que le pasa. (C1-A1)

por ejemplo, que te diga tu compañera que tu opinión no le gusta y que tú le digas que te deje en paz y eso, si tú le dijese a ella que su opinión no te gusta, pues no te gustaría que te mandase a la ‘caca’, te gustaría que cambiase contigo o alguna opinión. (C1-A3)

J: pues antes si veías a alguien desanimado pues...

R: lo dejabas...Ahora te acercas a preguntarle por lo menos

J: te preocupa más

R: no sé si es por cotillear o por querer ayudar, pero...

J: pero antes también no íbamos.

L: antes era “¿qué te pasa? Pues que te den”. Ahora es como más...empatizar

R: colaborar. (C2-A1)

Mundo emocional

Respecto a la atención emocional, se señala que ha aumentado más respecto a la **atención de las emociones ajenas que a la de las propias**. “ahora nos fijamos más” (C2-A3); “el de los demás yo creo que un poco más sí” (C1-A1). “de las mías igual. Pero el de los demás yo creo que un poco más sí”.

M.: más a los demás que a mí.

An.: eso es, a mí también me pasa eso (C1-A2)

Por lo tanto, en cuanto al incremento de **atención de las propias emociones** apenas se recoge impacto. Sin embargo, una persona señala que ahora tiene una mayor conciencia de lo que siente y una actitud más activa y de cuidado al respecto. “pues me doy cuenta en el momento e intento hacer algo para cambiarlo. Antes no. Antes igual sabía, pero me quedaba callada. Y no intentaba mejorar más. Me daba igual lo que sentía yo misma” (C2-A3).

Respecto a la expresión de las emociones, una parte del grupo alude a un aumento de la **expresión de sentimientos**. “la gente sabe expresar mejor sus sentimientos” (C1-A1); “Ahora se nota más cómo están” (C1-A1); “te ayuda a expresar mejor tus sentimientos. Una persona, igual es muy cerrada o así, y pues, no sé, le ayudaría más. En plan, para contar cómo se siente y esas cosas” (C1-A1).

Entrevistadora: ¿Expresáis más vuestras emociones?

A: sí.

L: sí.

J: sí.

R: sí. (C2-A1)

Entrevistadora: ¿Creéis que Expresáis más vuestras emociones?

Todos/as: sí (C2-A2)

Hay quien señala un aumento de la **expresión de alegría** y una mayor **contención emocional** respecto a emociones más relacionadas con la tristeza o la ofensa. “yo antes cuando igual me insultaban, pues me ponía a llorar fácilmente. Pero este año me he dado cuenta de que no vale la pena llorar. Y ya no lloro nada. Nada de nada” (C3-A3)

Entrevistadora: ¿En el sentido de expresar las emociones? ¿Expresamos más?

N: alegría.

Z: más alegría.

A: felicidad. (C3-A3)

Llama la atención también algún comentario que hace referencia a un cambio en torno a la expresividad **en otros contextos** de la vida cotidiana.

H: yo, por ejemplo, bailo, hago flamenco, y en las actuaciones siempre tenía en plan la cara que no transmitía nada. Estaba con la boca cerrada y así, mientras mis compañeras sonreían y así. Y pues después de eso ya pues...

R: por ejemplo, yo cuando voy por la calle. A mí todo el mundo antes de conocerme me dice que soy súper borde porque miro con cara de asco a todo el mundo. Y ahora me dicen que estoy cambiando que sonrío más que antes por la calle. (C4-A1)

Por otro lado, se hace una fuerte referencia al elemento de **regulación emocional** cuando el alumnado habla de la representación; elemento que ha demandado un ejercicio de grandes dosis de **autocontrol**. “aprender a controlar los nervios” (C2-A1). En este sentido, se menciona al grupo como factor clave para la gestión del estrés a través de la **ayuda mutua** y **devolución positiva**. “es como que...ya que todos le apoyábamos” (C4-A02).

G: “todos con ese mismo nervio...o sea que compartías y decías “no soy aquí la única nerviosa aquí ni la única que la va a liar”, o sea, si no estamos todos y te sientes acompañado con esos nervios”

(...)

L: (...) todos compartíamos el mismo...el mismo...

G: sentimiento.

L: sentimiento. Y era como...relajante. (C4-A2)

R: en el teatro también nos ayudamos. Al que se quedaba en blanco había que ayudarle un poquito.

A: y al prepararnos y todo. Que nos maquillábamos y todo, y nos dábamos consejo de qué falda poner... (C2-A1)

J: luego... pero al final...luego al final...sí que los nervios...me sentí mucho mejor cuando salieron todos de detrás.

P: (...) para que no te sintieras sola. (C3-A2)

(...) a sentirte más seguro porque, por ejemplo, yo antes de empezar la obra estaba un poco nervioso y...pues estar alrededor de tus compañeros, que te digan que lo vas a hacer bien y así pues te da confianza (...) pero como al final nos dábamos ánimo entre todos y lo hicimos muy bien. (C1-A3)

La representación obliga a respetar ciertas **normas de conducta que demanda la propia disciplina teatral** y que también va ligado al elemento de **autocontrol**. “respetarnos entre nosotros, o estar en un cuarto todos y tener que estar ahí todos callados” (C2-A1).

Afrontamiento de situaciones conflictivas

Parte del alumnado reconoce que el proceso le ha ayudado a afrontar el conflicto de manera **más positiva y rápida**. “como que ya los resolvemos rápido” (C2-A1). En este sentido, algunas personas señalan que les ha servido para afrontarlos de forma **menos agresiva** y otras señalan que, por el contrario, de forma **menos inhibida**. En este sentido, aluden a elementos como el **autocontrol, empatía, diálogo y mirada positiva** como relevantes en la resolución de situaciones conflictivas. “no sé...si ahora tenemos un problema pues hablamos más” (C2-A3); “pues que por mucho que uno te esté molestando igual aguantar un poco y decirle no gritando sino más adecuado” (C2-A1).

R: ahora veo la vida con más alegría

(...)

R: es que siempre hay problemas...pero sí, se puede ver con otros ojos.

A: yo lo veo más positivo. (C2-A1)

(...) es que ahora por lo menos los afronto, es que antes pasaba (...) es que no sé cómo decirlo...igual alguien que está muy mal pues no sabe decirlo, o sea, no puede decirlo. Pues con estas cosas, al final acaba cambiando (C1-A2)

E: menos agresiva: más que positiva, menos agresiva. O sea, en vez de ser “joe tío déjame en paz, que no te guste me da igual”, pues “si quieres podemos intentar arreglar” ...

D: o igual empatizas más con el otro.

E: eso es.

(...)

B.: que pensamos antes de hablar.

(...)

E: es que el proyecto ha sido lo que ha ayudado. Yo creo que sin el proyecto hubiésemos acabado peor. (C1-A3)

Au.: más tranquila...en plan sin usar la violencia.

U.: Ya...porque ahora tampoco es que haya mucho conflicto.

A.: porque nos llevamos mejor.

Au.: Antes nos pegábamos todos con todos. (C2-A3)

Y: es que además como ya dijeron antes, te sientes dentro del papel y te lo pensarías antes de...

G: actuar o así.

Y: imagínate que estás insultando a alguien, pues tú te pones en su papel. En plan, qué pasaría si a mí me estuvieran insultando así.

G: me ha pasado en este tiempo que he querido insultar a alguien y tal, pero no del tema es, sino de algún otro tema que ya antes hemos sacado, y digo "ostras, me voy a callar porque ya sé cómo la pasa la otra persona" o más o menos sí.

Entrevistadora: ¿Ah sí?

G: sí que me ha pasado sí. Te callas, te muerdes la lengua, te...es que ni lo piensas, te sale solo de no decir nada. Pues entonces...ayuda bastante ya más con el tiempo. (C4-A2)

Espacio de expresión de las propias ideas

Asimismo, el alumnado también apunta que ha sentido que el proceso ha servido para que se pueda **expresar más libremente y de forma directa** sin miedo a ser juzgado. Ha supuesto un espacio donde todas las ideas eran acogidas y respetadas. "antes no se solía respetar casi nada lo que uno pensaba y la verdad es que ahora es mucho mejor porque ahora puedes dar sus opiniones y no te dicen nada en contra" (C4-A002); "no sé, yo por lo menos en las clases me sentía bastante libre, o sea, en plan te expresabas cómo querías...libertad de expresión" (C4-A2); "Ni una persona que te esté juzgando por cada cosa que digas, (...) yo sé que hay algunos que te imponen sin que ellos se den cuenta o no sé...y yo me sentía bastante libre. Podía decir lo que quería, lo que pensaba, lo que sentía" (C4-A2); "porque cada uno aportaba una cosa y sabías qué ideas tenía" (C3-A3); "hombre, ahora es como estar más seguro porque...igual al principio tenías un poco de miedo igual 'digo esto y no les gusta y es una chorrada y se ríen'" (C1-A3).

A: sí, Ahora lo hacemos todo más directo. No vamos igual con rodeos. Antes en vez de decir nuestra opinión, lo dejábamos caer a ver si lo pillaba como en indirectas, y ahora vamos de forma directa.

(...)

A: intentarlo decirlo pero que no nos salía, o sea porque nos daba corte, y ahora ya... (C2-A1)

hombre, ahora es como estar más seguro porque...igual al principio tenías un poco de miedo igual “digo esto y no les gusta y es una chorrada y se ríen”, pero como aquí en esta obra que hemos hecho todo apoyo era bienvenido y todo pues te quedas... más a gusto y sabes que vas a tener la compañía de tus compañeros. (C1-A3)

Autopercepción y adquisición de confianza y seguridad

En cuanto a la forma de verse una misma y uno mismo, no se percibe mucho movimiento en torno al autoconcepto. Una buena parte del alumnado señala que **se sigue viendo de la misma manera.**

An.: yo me veo igual.

No.: yo también.

Ad.: y yo también.

N.: yo también. (C1-A2)

Sin embargo, existe un sector que **responde afirmativamente** cuando se le pregunta si se ve ahora de forma más positiva. “por lo menos a nosotros sí que nos ha ayudado. A mí sí” (C4-A2). Algunas personas señalan como factor relevante el hecho de haber **superado miedos y vergüenzas.** “yo sí, tener vergüenza es una ‘caca’ (...) noto que ahora soy más graciosa” (C3-A3); “yo positiva en el sentido de, por ejemplo, la vergüenza. Porque yo me acuerdo que a principios me apunté para esto, pero luego yo le decía a mi madre que no quería y ella me decía pues que era una nueva cosa que probase, pero yo como siempre he sido muy vergonzosa pues...” (C4-A1).

Hay quien pone énfasis al **descubrimiento de otras capacidades.** Algo que puede afectar a la autopercepción, a la **autoestima y a la autovaloración.** Tal como expresa la profesora del C2 acerca de uno de sus alumnos: “De JC dice que

en clase se siente un poco de los tontos, y que en este espacio se ve en otro nivel ya que lo hace bien” (C2-I-S12); “bueno, que les hemos quitado un poco la idea de que somos un desastre” (C2-A3).

G: (...) y ha habido gente que igual me ha dicho que muy bien y tal y eso te anima para la autoestima bastante.

Y: eso sí

G: para esto valgo. Porque vas encontrando en plan opciones en tu vida y eso hace **que te valores más a ti**. Entonces...

Y: eso sí que es verdad. (C4-A2)

Se señala, asimismo, que el espacio de las sesiones ha permitido aprender a **gestionar la vergüenza y la timidez** tanto a la hora de participar en las sesiones como a la hora de enfrentarse a la representación final. Esto ha favorecido que las personas mostraran o **descubrieran otros aspectos de sí mismas**. “a mí me dio mucha vergüenza hacer, pero luego ya...como que no fue para tanto. Al principio no podía hacer...no sé”. (C2-A1); “tener menos vergüenza al hacer algo públicamente” (C3-A01); “yo, por ejemplo, satisfecha, porque soy una persona muy vergonzosa, entonces pues hacer esto me ha servido un poco. Para dejar un poco de lado...” (C4-A02); “M es más divertida ahora. Sí, sí. Ha sacado eso que tenía ahí dentro” (C3-A3).

A: yo al principio cuando hacíamos las escenas de cuatro en cuatro, y toda la clase tenía que mirarme...en las primeras sesiones me ponía súper nerviosa. Y ahora por ejemplo no me da nada de vergüenza ensayar delante de....

R: lo que es la confianza. (C2-A1)

En este sentido, se subraya la evolución y el **cambio en algunas personas extremadamente tímidas** y calladas que gradualmente se van soltando. Esto redundará en la **forma de relacionarse** con sus compañeras y compañeros. “bueno, hay gente que le ha valido también para aprender a hablar” (C2-A1).

An.: y yo ahora hablo mogollón con I y X., que antes no hablaba nunca y...

Ad.: ya. I....

An.: es curioso.

M.: ya... I ha empezado a hablar. (C1-A2)

Au.: y L habla

(...)

U.: ¡Puede hablar!

Entrevistadora: y eso es un cambio que detectáis ¿no?

J.: ¡joé que sí!

U.: L era muuuy callado.

Au.: ahora habla con todos

U.: ya...

Au.: y no hablaba, o sea, teníamos un año y medio con él y no había hablado con nadie. (C2-A3)

De esta forma, se señala la gestión de la vergüenza y el miedo como factor para la **adquisición de confianza y seguridad**. “pues hay cosas que no sabías cómo decir las, y luego ya al final pues...al tener más seguridad y eso” (C1-A1); “Y como he aprendido a improvisar y así, pues ahora estoy más segura” (C4-A3).

Un caso concreto es el de un alumno que en la obra de teatro estaba en el grupo de las chicas. Ahora en la asignatura de plástica, en vez de sentarse como se sentaba al principio de curso con los chicos, ahora se sienta con las chicas y se siente muy a gusto. (C4-P2)

A: sí. Puede ser. Porque antes no me atrevía a hacer nada, y ahora...ahora hago todo.

(Se ríen)

A: a ver, no penséis mal.

N: sí, sí.

Z: bueno, yo también he perdido un poco de vergüenza ¿eh?

(...)

H: yo a N la veo más cambiada en ese sentido. (C3-A3)

La Representación como elemento catalizador

Se señala que ha sido un proceso en el que su grado de **implicación** ha aumentado a medida que el grupo de estudiantes se acercaba a la representación. Parece ser que la propia presión de la representación ha supuesto dar un salto en actitudes de **compromiso y responsabilidad**; algo de lo cual también informan las

madres/padres. “han esperado hasta el último momento para demostrarse a sí mismos que saben trabajar en grupo porque la obra salió” (C1-F); “en el último momento, a una hora antes de representar la obra, se han dado cuenta de que estaban todos en el mismo barco y que la obra tenía que salir sí o sí de la mejor forma posible (C2-F); “se han ido repartiendo responsabilidades y he visto por parte de ellos más compromiso” (C2-P1);

y creo que le han dado un vuelco, no solo el haber trabajado la convivencia, sino el producto final, el ponerlo delante de la gente también, necesitas un punto de madurez. Porque, bueno si se pueden decir nombres, pero mira A que es un niño ¿no? Pues el salto que ha tenido dar en ese momento, en el mismo momento de la obra (...) en casa también ha habido padres que han dicho que, bueno, que se encerraban y estaban preparándolo, se ocupaban. Que no era una cosa ahí que, pasado directamente, sino que se ha involucrado mucho y muy bien. (C3-P1).

N.: vamos, que ya sabemos lo que es. Porque al principio nos daba bastante igual, pero ahora ya es como más serio, entonces pues...

A.: ahora es como si ya tendríamos en cuenta que...ahora ya sabemos que...

R.: hay que hacerlo

A.: eso es. Hay que hacerlo sí o sí. (C1-A1)

Y: yo vi un cambio en G que es que, a la hora de aprenderse los papeles, bueno, es lo que he visto yo, que está en plan “tómalo en serio, esto es en serio”. Se lo tomó en serio porque le gustó.

C4-I: O sea, ella te decía “tómalo en serio”.

Y: es que yo soy muy pasota. Y yo todo en plan “ya, ya me lo aprenderé”. Y ella estaba en plan “tómalo en serio que te lo tenías que aprender porque no sé qué no sé cuántos”. (C4-A2)

El momento de la representación también se recoge como un elemento importante de **reconocimiento y valoración**. La superación de las dificultades y consecución del objetivo grupal provoca la activación del sentimiento **de logro y superación**.

A.: pues a mí me dio un montón de vergüenza.

N.: a mí también.

A.: pero lo hice. (C2-A1)

JA: (...) piensan que nuestra clase ha sido la peor y nosotros pues haciendo el teatro hemos podido demostrar que no.

U.: ya, eso es verdad.

Au.: porque decía que no éramos capaces de nada. Igual los mismos profesores nos lo decían a la cara.

J.: eso es

(...)

Au.: me sentía más valorada, sí. Que igual cuando entramos a clase siempre nos están comparando. (C2-A3)

En este sentido, se percibe una toma de conciencia respecto al **trabajo y disciplina que hay detrás de la experiencia teatral**. “preparación de guion, y muchos ensayos” (C1-A2); “igual cuando vas a un teatro pues...igual lo admiras más porque sabes el trabajo que cuesta y todo el proceso” (C4-A003).

(...) hemos aprendido que detrás de un teatro también hay...muchas...

N: hay muchas cosas.

An.: hay mucha...mucha...

M.: mucha caña...eso es

An.: eso es. (C1-A2)

Efectos de los temas tratados

Se recogen, asimismo, algunos impactos relacionados con las temáticas tratadas tanto en las sesiones como en las obras de teatro, en los que el alumnado identifica algunos **cambios o implicaciones en su realidad inmediata**. “en el **comportamiento con los padres**, ahora me he empezado a llevar mejor con mis padres” (C2-A2).

H: es mejor contarlo.

A: por eso. Como estábamos ante eso del bullying y tal, que se lo contaba a los padres o no, pues como veía que era peor no contárselo, pues me puse en mi situación y vi que es **mejor decírselo a los padres**. (C3-A3)

Al menos se han puesto en la piel de otros y han tenido un poco de coherencia. La verdad es que me alegra mucho porque antes sólo se oían **comentarios sexistas**. (C4-A002)

Y: yo en la forma de trabajar no, pero después del tema de la homosexualidad y eso como que se lo han tomado...o sea, no creí que lo fuesen a tomar tan bien. Pero después de las clases como que ya **se habla más abiertamente del tema**.

(....)

G: yo creo que cuando se les saca el **tema de la sexualidad**, o sea, y esas cosas, no, no...yo veo o yo creo que en la gente no hay uno que opine en plan de “no tío que eso no ha valido”, no. La gente les gusta sacar más ese tema: “¿te acuerdas de esto y eso? Que aprendimos esto y esto...”. Y no se pone a criticar ni nada. Entonces se nota que les ha gustado el tema que hemos dado y que lo han valorado bastante

(....)

Y: además el tema del abuso de las chicas ¿te acuerdas de que os conté ese tema? Pues no ha vuelto a pasar desde entonces ya. (C4-A2)

Pues antes, al salir de clase, se escuchaban muchos comentarios del tipo “Machu Picchu” y cosas así y ahora ya no escucho ese tipo de comentarios. (C4-A002)

Relación con el profesorado

No se aprecia mucho movimiento o cambio de **comportamiento del grupo respecto a las profesoras** en la dinámica de sus clases. Sin embargo, una de ellas sí que señala que ahora siente al grupo más cercano. “Sí. Bueno, si porque el que yo estuviera dentro de las clases, de alguna manera, se estaban abriendo también conmigo” (C3-P1).

Por otro lado, hay que destacar el caso de una profesora, con experiencia teatral previa y que, en general mantenía un rol de observadora en las sesiones, acabó participando **en la obra de teatro interpretando un papel** con el objetivo de cubrir un hueco que no se estaba resolviendo. En este sentido, ella expresa que este hecho ha podido contribuir en cierta medida a que la conozcan de otra manera.

Profesora: El hecho de que al final actuase yo creo que les hizo ilusión. Yo también les pregunté, “oye os importa...como falta...” y “no, no tranquila”. Y bueno creo que han visto una faceta distinta mía aparte de la profesora gruñona de matemática.

Entrevistadora: ¿Crees que ha servido para que te conozcan de otra forma?

Profesora: Un poquito igual sí. Aunque yo también, como no suelo dejar que me conozcan... (C1-P2)

En este sentido, el profesorado señala que el espacio de las sesiones **le ha permitido descubrir o conocer de otra manera al alumnado**. “y de los alumnos también he aprendido... “ostras, pero si esta hace gimnasia ¿qué?’. He conocido cosas...Porque yo solo les conozco de clase...de clase de estudiar” (C1-P1); “Sí, como que se abría y bastante, además. Estoy hablando de un alumno muy mentirosillo, que siempre quiere pasar desapercibido y ahí le he visto con la vena graciosa de los culebrones que tanto le gustan” (C4-P2); “alguno me ha sorprendido gratamente en el aspecto de dramatización. Estoy pensando en alguno que permanece siempre muy calladito y que tenía por ahí escondida alguna faceta que he descubierto” (C4-P2).

Chapter 3.4. Arts Based Research (ABR)

3.3.1. Emerging methodology

3.3.2. What is ABR?

3.3.3. Art and Science coexistence

3.3.4. Why ABR?

3.3.5. Theatre as research methodology

3.3.6. Bases of Research-based Theatre

3.3.7. Research based theatre within the academic context

The following section is fully dedicated to theatre such has been the importance its presence has had during the process of this study; not only as a research tool in the intervention program but as a vehicle to disseminate the project results. Therefore, a description of more general aspects of Arts Based Research (ABR) will move us to reach more specific ones related to this research study itself.

In this sense, it's giving a revision of its origins, its meanings, its linkage with science and its justification which will let us to the concrete sense of this research, the implications and fundamental concepts theatre could have on the academic field.

3.4.1. Emerging methodology

The development and adoption of constructionist and post-modernist principles has contributed to generate a philosophical climate promoting narrative and artistic communication ways. Therefore, it could be said that in a climate where education policies and research financing tend to privilege positivist approaches in educational research, it is necessary to mention, an increasing recognition towards educational research approaches based on arts (Crimmins, 2016). In this sense, there is an enlarging number of qualitative researchers who appeal to poetic or performative narratives to represent the results of their research (Prendergast & Belliveau, 2013). "We foresee a performative turn in qualitative research, in which writers will put their texts to act in front of others" (Denzin & Lincoln, 2012. p. 37).

Arts Based Research began as a new emerging research methodology, which has been rapidly growing and generating a diversity of genres, approaches and communities since the early nineties (Bresler, 2011).

In 1993, Elliot Eisner, one of the precursors of ABR, gave a speech in the annual American Educational Research Association (AERA) meeting in which he inquired about new research ways and thus proposed the use of different artistic forms such as literature, poetry, visual arts, dance and music as means of knowledge and human development. Soon afterwards, the Arts-Based Educational Research Special Interest Group of AERA (ABER) was created within the American Educational Research Association that offered a meeting space for those who focused education through art based methodology (Knowles & Promislow, 2008).

In this way, in 1997 a small but increasing number of academic publications started to support the “alternative” qualitative research. In the year 2000, the Centre for Arts-Informed Research is created at Toronto University, where ABR is promoted through seminars, conferences, research and publications, as well as supervision and support by graduated students who want to develop their own researches based on arts (Cole & Knowles, 2008).

Likewise, the A / R / Tography Research group from the British Columbia University Education Faculty pleads for a methodology developed concurrently by visual artist Rita Irwin and her graduated students, many of them art educators. Teachers and students alike participated through a continuous process of artistic creation and writing informing one another with the objective of generating new meanings (Knowles & Promislow, 2008).

3.4.2. What is ABR?

The ABR steps into the qualitative research paradigm (Knowles & Cole, 2008), and within the qualitative research, it would be included in the alternative research form group (Eisner, 1997; Hernández-Hernández, 2008; Knowles & Cole, 2008), in other words, forms which limits go beyond what is established by the propositional speech and numbers. “It is about exploring the edges and re-examining the meaning of research” (Eisner, 1997, p.7). It constitutes a way of study in which representation forms evidence aesthetical character elements that could be derived from any area of the arts (Barone, 2001; Barone & Eisner, 1997).

Therefore, ABR binds together the research world with the artistic field by a methodological instance that promotes the use of arts (literary, visual, performative, musical) as means that give an account of the phenomena and experiences researched with the purpose of revealing aspects that cannot be easily visible from another type of research (Hernández-Hernández, 2008).

We refer to the arts based Research, a field of knowledge, debates and inquiring experiences that try to make visible, through the use of artistic procedures, what remains hidden when other forms of research are followed. (Hernández-Hernández & Fendler, 2013, p. 87)

Hence, ABR parts from the premise that processes and artistic products can contribute and support the research (Bresler, 2011). ABR constitutes a form of knowing and experimenting the world from a methodology derived from a constructivist, emotive and empirical aesthetic research (Finley, 2008). “All art forms offer each of us the chance to reflect more deeply on existence and self through the action and reception of creation” (Prendergast, 2013, p.12).

In this way, Irwin, along with other researchers, have widen the notion of ABR through the *A/R/Tography* concept connecting artistic creation, research and teaching (artist/researcher/teacher) (Irwin and de Cosson, 2004, in Springgay, Irwin & Kind, 2008). The *A /R /Tographers* live in the art, they have been formed around their art, and they teach others and carry out researches about their art. Their art is informed by the development of their research and their research comes out through their art. In this way, they take into account their work in a holistic and integral manner, due to the fact that their academic lives perspective and their artistic activities are intermingled (Prendergast, Gouzouasis, Leggo & Irwin, 2009).

ABR, as an emerging methodology, pretends to propose new ways of knowledge through the aesthetic forms art offers us. The artistic process or product, from its purpose of wanting to represent the human essence, opens a window from where to catch a glimpse of the world that includes the affective as well as the rational; these last two aspects inseparable in reading reality.

3.4.3. Art and Science coexistence

The positivist tradition which has encouraged western philosophy during the first half of the 20th century has considered that arts to be in great measure emotional and not informative, for they question verifiability, committing the truth and inviting ambiguity. This concern for verification, truth and precision has left a more experiential comprehensive conception in the background (Eisner, 2008, 1997).

As pointed out by Hernández-Hernández (2008), a scientific vision based on a series of control and reliability mechanisms, reproducibility, verifiability, comparably, and applicable results prevails. It is therefore, a vision which sees necessary the separation between the subject who observes and researches, and the object observed and whom is researched. Besides, the process as well as the results of

the research is considered convenient to be scientific with the objective of reaching a greater objectivity and reliability.

Thus, Hernández-Hernández (2008) upholds that it is necessary to reconsider the established belief that knowledge is only produced from inductive or deductive reasoning, relates to empirical basis. The author affirms that a balance can be found because paradigmatic element coexist with other narrative type elements; they are key to question some researchers' position who "make reality speak, instead of allowing -acting as mediators- reality to speak for itself" (p. 90).

Arts allow perceptual explorations. Human beings, throughout history, have used arts as means to create and share meanings (Eisner, 2003). Artistic knowledge can complement a scientific analysis which, sometimes, cannot adapt to all human situations and complex problems (McNiff, 2014). It is not about searching for hegemony about the conventional form of doing science, but finding a space of equality (Barone, 2001).

Therefore, artistic creation and conventional research can work together in order to facilitate processes in which researchers and audience can comprehend each other, express and share the complexities of human life (Belliveau & Lea, 2016). As affirmed by Hernández-Hernandez (2008) knowledge can also originate from experience and a genuine form of experience is the artistic one. Hence, "the practice of art can be recognized as a legitimate form of research" (p. 91).

In fact, as pointed out by Saldaña (2005), contemporary artists use traditional ethnographic methods such as data collection for creating their works. "Playwright are and always have been ethnodramatists, for what other source for a drama is there besides social life?" (p. 4). Like researchers, the artist's work requires deep research (Barone, 2001). Consequently, ABR blurs the frontiers between science and art because it inhabits liminal spaces. It creates a place wherein the epistemological points of view between artists and researchers are merged and re-structured to create something new and unique within the research practices (Finley, 2008).

In this sense, the artistic and aesthetic experiences can illuminate significant aspects of the qualitative research in the collection and analysis of data, as well as

in the writing (Bresler, 2011). ABR has the capacity to generate profound meanings through image, movement, sound or word (Correa & Jimenez de Aberasturi, 2013). In this way, the use of different means for creating research is a way of activating broader varieties of human intelligence (Eisner, 1997).

The frontiers of art and science are blurred and open the horizon to new spaces of knowledge. The artist, in its creation process, shift into researcher since she submerges herself in the study of the world in order to capture the details that reveal universal truths; the researcher shift into artist who scrutinized the world to represent it, so that it reveals aspects previously unknown. Art as science or science as art; two aspects overlapping each other and able to feed each other up.

3.4.4. Why ABR?

ABR gathers a three-directional aspect within the research: first of all, the phenomenon being studied has to be reached in order to comprehend it in the most precise mode; secondly, it must reach oneself, in other words, the researchers themselves; and thirdly, it must reach an audience (Bresler, 2008). Therefore, ABR proposes redefining the form of representing the research and creating a new comprehension of the process, considering the physical, emotional, social and cultural aspects of it (Cole & Knowles 2008). It could also carry a self-emancipating effect in those researchers who get involved in art-based projects, for whom it can suppose a cathartic, therapeutic, self-discovering, transformational, empowering and personal growth process (Barone, 2008). Finally, it is a way of researching that implies to figure out how the academia can get involve with the community; in other words, connecting the academic work with life through an accessible, evocative, embodied, empathic and provocative research (Cole & Knowles 2008).

In the following paragraphs, some of the most relevant elements of ABR are described in more detail such as: aesthetical experience, ambiguity and uncertainty *as a form of knowledge*, imagination and empathy, re-flexibility and *access to the community*.

Aesthetical experience

Arts make possible a certain quality of experience called aesthetics (Eisner, 2003). The artistic evidence is significantly determined by the forms of presentation. While

science is committed with a more direct, logical and impersonal presentation of the facts, the impact of arts is determined by the way presented as a script, song or any other source. In this sense, instead of the describing the facts, it is the expression representing the empirical evidence (McNiff, 2014). Human beings have created a variety of representational forms in the context of culture, including or combining visual, auditory, gustatory or kinaesthetic elements, etc. These forms of representation give us access to many expressive possibilities which would not be possible without their presence (Eisner, 2008).

Poetry was invented to say what words can never say. Poetry transcends the limits of language and evokes what cannot be articulated. (Eisner, 1997, p. 5)

In this way, arts provide a vehicle through which unspeakable meanings can be expressed (Eisner (2003). “The reason why we need and create art has to do with its capacity to make us feel alive and discover what we did not know we knew” (Hernández-Hernández, 2008, p. 108). Cognition or knowledge cannot be considered as a mental operation separated from the body moving in constant action and interaction with others (Fels, 2011). Knowledge is based on bodily and sensorial experiences which create the conditions to reach comprehension. Therefore, the realization of experiences generates places where emotion, memory, desire and comprehension come together (Denzin, 2003). In this way, comprehension is not something that is produced only at a cognitive analytical level, but also includes the emotional-aesthetical dimension (Aguirre, 2015). As uphold by Hernández-Hernández (2008), the aesthetical experience in essence embodies and provokes embodied answers, and due to the fact that we are no ideas, but “flesh and bone beings who learn through our senses” (p. 110). In this way, the author continues to point out that the aesthetical experience demands attention including aspects such as sensorial, emotional and intellectual.

As a result, the aesthetical representations of the experience turn out to be memorable (Eisner, 2003). Throughout history, arts have served to offer sensitive representations of the experience which could evidence different aspects of humanity in a more convincing and long-lasting way (McNiff, 2014a). The aesthetical experience can turn out to be more memorable than many written texts and hence have a major influence. Images or experiences with an emotional reference can

remain hidden within the unconsciousness and provoke an answer after time has gone by (Hernández-Hernández, 2008).

Ambiguity and uncertainty as a form of knowledge

As pointed out by Eisner (1997), one of the ideals of conventional social science is to reduce ambiguity and increase precision. However, alternative forms of data representation can provide what could be named as “productive ambiguity” (p.8), in other words, the materials presented contain denotative and evocative elements that put the focus on complexity: “Ironically, good research often complicates our lives” (p. 8). The knowledge achieved in the ABR is characterized for being more generative than propositional and it is based in multidimensional, complex, dynamic, intersubjectivity and contextual nature; all of them aspects of human nature. Therefore, affirmations must be carried out with ambiguity to allow multiple interpretations (Cole & Knowles, 2008). Hence, ABR converges in a multiplicity of meanings that evoke the complexity and the contradictions of the work itself (Hernández-Hernández, 2008).

The alternative forms of presenting data motivate strategies and expressive rhetorical devices which, more than establishing a meaning, signifies themselves (Barone, 2001). The diversity of form representation stimulate the capacity of astonishment and promotes an increase number of questions around the educational situations studied (Eisner, 1997). As uphold by McNiff (2013), might that be because of the nature of the artistic knowledge and the type of questions pretended to be explored, the research based on arts seem to be instinctively incline towards uncertainty, complexity, tension and even a certain degree of chaos (despite making an effort for the opposite); “the researchers are reluctant at the start to encapsulate their enquiries, sensing that they need the space and freedom to ‘find’ what need to be done” (p. 9). Hence, the artistic expressions and results, instead of trying to be impartial, arouse feelings and, frequently, generate questions instead of answers or certainties (McNiff, 2014a).

Imagination and empathy

ABR defined as opening expansive possibilities of human imagination. Instead of adhering to a set of rigid guidelines to collect and work with the research material,

the researcher follows a more natural commitment process to answer to the flow of events from personal positions such as common sense and intuition (Cole & Knowles, 2008). In the same way, the representation of data, from its artistic form, evokes an alternative reality, an analogue world from the “as if” (Barone, 2001). In this way, opening to the imaginative space carried by the possibility of promoting spaces where empathy arises. Data representation forms, from art, contribute to having a greater access in the life of others and, hence, a greater empathic implication (Eisner, 1997). In the same way, it also allows to show the researcher-artist’s expertise more closely (Hernández-Hernández, 2008).

Reflexivity

The researcher can consider herself legitimately as the initial public and the first beneficiary of it for acquired personal knowledge that can promote her change and growth. Therefore, the researcher, being her own public can defy the dichotomization between oneself and the other (Barone, 2008). Reflexivity supposes a will to enter a space of dialogue influencing the researcher herself as well as the possibility of being able to experiment a change (McNiff, 2014a). The distance between “me” and “us” is reduced, since the artistic expression penetrates and reveals aspects of the “us” by putting us in relation with our real feelings, the act of watching and the act itself in relation to an experience that implies the researcher allowing a greater inside into the study of oneself (Hernández-Hernández, 2008).

Thus, most educational researchers take for granted that every research is inevitably contaminated by human subjectivity (Donmoyer & Donmoyer, 1995). Being the case, in the ABR, as in most qualitative researches, and also depending on the approach and the purpose of the research, the subjective and reflective presence of the researcher become evident in the research text through different aesthetic forms (Cole & Knowles, 2008).

Access to the community

Although ABR contains strong reflexive elements that give evidence of the presence and form of the researcher, this last one is not necessarily the focus or the topic studied (Cole & Knowles, 2008). The artist-researcher provides her own stories to

the community with the aim of generating a space open to critic, such is their role to facilitate the production of knowledge within the community. In the context of the research based on arts, the role of the researcher has to be integrated in the community without assuming the position of expert researcher or expert artist. Equalising the roles of researcher and participant is a way of valuing diversity and inclusion in the field of the research itself (Finley, 2008).

One of the advantages of ABR, in general, is its capacity of making the academy more accessible to a large public (Leavy, 2009; Cole & Knowles, 2008). In this way, ABR can be used, represented and published for academic, professional and general public audiences. It is a type of research where the relationship between the academic researcher and the participant researcher intensifies and becomes more equal, since both emotional and cognitive forms of knowledge are used (Hernández-Hernández, 2008).

The use of arts in the research is not only for the purpose of using art, but it has also to be linked to social responsibility and epistemological equality moral purposes. Therefore, the text or research representation pretends to involve the audience in an active significant creation and possible transformation process (Cole & Knowles, 2008). It allows the possibility of contextualized and vernacular “daily” linguistic forms, as opposes abstract or technical speeches which eliminates the primary qualities of the experience (Barone, 2001), with the sole objective of evoking and provoking emotion, thought and action (Cole & Knowles, 2008).

3.4.5. Theatre as research methodology

The performative vehicle can constitute a complementary form of publishing a research, an alternative method or a form of interpreting and presenting the results of the work with the objective of evoking and invoking the emotional and comprehensive experience between interpreter and public (Denzin, 2003). In the educational and health fields, researchers are increasingly appealing to a wider spectrum of methodologies and possibilities. Amongst them, theatrical representation offers the opportunity of proving a more holistic, creative and aesthetical code to share the research findings (O’Toole & Ackroid, 2016). When data is dramatized, researchers do not tell, but show the results of their research,

through a three-dimensional (re)presentation of their data which moves us in space and time (Lea & Belliveau, 2016).

Theatre represents an instrument which can be present in all phases or in part of the research process. For this reason, it can coexist with those more traditional methodologies. As pointed out by Leavy (2009), data collected through other research means can be translated or adapted to dramatized texts or films in many different ways. The author upholds that drama and films are powerful communication means and they can be used as impact instruments to research and represent human experience.

The *ethnotheatre* or *ethnodrama* is a recent movement within the qualitative type research field that experiments with ABR representation codes. As pointed out by Saldaña (2005, 2016), one of the main representatives of this movement, theatre is one of the artistic means through which social life can be pictured symbolically and aesthetically to promote the participation and reflection of the spectator. On this matter, qualified researches of ethnographic and self-ethnographic type presented in a dramatic form, have recently increased exponentially including the adaptation of the qualitative data or empiric materials (such as transcription of interviews, field notes or written documents) to the ethnodramatic work. “Simply put, this is dramatizing the data” (Saldaña, 2016, p. 13). It is about transforming the research data into an ethnodramatic script, which is carried out by the one(s) who have developed the research or by other(s) (Sallis, 2014).

On the other hand, Donmoyer and Donmoyer (2008) support that the integration of the arts in the research of social sciences can turn out to be problematic. In order to avoid it, they use a form of representation called *Reader Theatre* as a form or representing the data. From this approach, the collection and analysis of data are not appreciably different to the collection strategies and data analysis used in any other qualitative research. On the other hand, this form of representing data does not require scenography or a great display considering that the play is simply read, which facilitates its dissemination in the academic context. They also explain that reader theatre data visualization method incorporates a spectrum of distancing devices that guarantees audience intellectual and emotional respond to the data represented on scene.

Leavy (2009), on the other hand, adds that drama or film can be used as a complete research method, in other words, not only as a form of presenting the data, but as a generation, analysis and (re)presentation means in itself. In this regard, Norris (2016) works around the idea of collective creation or *playbuilding* as a form of research in which theatre is presented and at the same time it is the vehicle in the whole research process: collection of data (generation), data analysis (interpretation), and dissemination (representation). Unlike ethnodrama, where data is collected and analysed in the traditional form, for its further dissemination through an “alternative” representation form, in a playbuilding process, data is generated and interpreted in a different manner to the traditional; in other words, “from data collected through theatre-based methods” (Belliveau, 2016, p. 186). It is a non-linear method which three phases can be simultaneous or overlapped. Its special characteristic, not shared with most of the other qualitative research designs, is that the audience also becomes a source of data (Norris, 2016).

There is a diversity of terms referred to the use of theatre in research. Saldaña (2016) gathers up to 80 different terms, i.e. *ethnodrama*, *ethnotheatre*, *ethnographic drama*, *docudrama*, *ethnographic theatre*, *documentary theatre*, *ethnoperformance*, *reality theatre*, *research as performance*, *research based on theatre*, *performative research*, etc. The common element uniting all these terms is that the performative text is rooted in the reality that researches.

Belliveau & Lea (2011), use the term *Research-based Theatre* as an umbrella term including all those practices integrating theatre throughout the research process (generation, analysis or presentation of results). As outlined by the authors, ethnodrama and ethnotheatre seem to represent only some part of the uses of theatre in the research process, and so *Research-based Theatre* can be a more inclusive term as it describes the different forms of integrating theatre throughout the research process. Therefore, it comprises *ethnodrama* and *ethnotheatre*, as well as Norris' *playbuilding*, which uses theatre in every part of the process (Lea & Belliveau, 2016; Belliveau & Lea, 2011).

ABR, specifically in this research, appears to be reflected in two contexts: 1º) *The intervention program*: as research and collective creation process using theatre as a methodology during all its phases: data collection (generation of material),

analysis (exploration and interpretation) and presentation of results (Forum Theatre); 2°) *The research project*: in this case, theatre appears as a methodology in the final phase of the results presentation, specifically in the part traditionally dedicated to *discussion*.

3.4.6. Bases of Research-based Theatre

Dramatic form allows retaining, in a certain way, those human dimensions and life experiences that qualitative researchers try to study (Donmoyer & Donmoyer, 2008). In social studies, performative representation can be useful for many research purposes, including awareness, empowerment, emancipation, discovery, exploration and education (Leavy, 2009). As affirmed by Mienczakowski & Moore (2008), ethnodrama is a tool to call the attention about specific issues, from a critical, evoking, self-expressive and creatively intentional perspective. Hence, they claim, dramatization of data is an emancipating and cathartic way to present the researchs.

As pointed out by Saldaña (2016), performative inquiry of the phenomena means imagining and representing possible alternatives, interpreting what we experience to ask ourselves about their meaning. Fels and Meyer (1997) underline the question “What if...?” used by scientists and dramatists as a form of activating a sensual and experimental exploration and interpretation of real and imaginary worlds.

Performative inquiry embraces performance - in creative action and interaction, critical thought and reflection - as an action-space of learning and exploration. Its tools of inquiry are our bodies, our minds, our imaginations, our experiences, our feelings, our memories, our stories, our biases, our judgments and prejudgments, our hopes and our desires, our curiosities and our questions - simply, our very being, becoming. (Fels, 2011, p. 342)

Conrad (2016) in her extensive work with young people has used ethnodrama and ethnotheatre as a means to disseminate the research and attract diverse audience. The author affirms that the diffusion based on arts has a potential to generate an empathic comprehension of young people experiences. It is a form of representing what the researcher has experienced during the research process, its exploration and what young people have expressed through the dramatic processes.

Data collection and analysis process

From the conception of playbuilding proposed by Norris (2016), the research can adopt an organic approach during data generation. Even though the product represents a formal product, and its method contains certain structure, data recovery is collective and participative in nature. The existing line between researcher and participant is blurred. Every person is involved in the provision of data, its treatment and its dissemination.

Another important aspect pointed out by Norris (2016), it is the generation of free spaces from where to be able to build meaning from different dramatic strategies that will help to a better understanding of an emerging phenomenon during the process. As the author points out, “improvisation can be a powerful form of inquiry” (p. 31). The research space invites the game and experimentation from “no thinking” to give space to the later reasoned reflection of the phenomenon. For example, in the process of an improvisation, the researchers /actors express what they know (data collection); frame improvisation (analysis); and what is presented to the group/audience (dissemination). Consequently, the rudimentary process of a research is completed (Norris 2000). “Data collection and analysis is blurred in the use of theatre as inquiry” (Dennis, 2009, p. 65).

Therefore, the intervention program in the present research, for instance, has supposed a space wherein all people have seen themselves involved in data generation, interpretation, exploration and dissemination in the form of Forum Theatre. Consequently, it turns into a research process of a collective nature where the existing frontier between researcher and participant disappears; people become co-researcher within a democratic inquiry and collective creation process. In this manner, the techniques which can be used in an exploratory phase of the research (overlapping collection, analysis and data presentation) include amongst others: drawing, writing in role, improvisation, image techniques, forum theatre; as well as dramatic strategies such as hot seati, thought checking, or scene activation from the “magical if” (Conrad, 2010; Dennis, 2009; Norris, 2016, Saldaña 2016, 2005).

However, as already being pointed out, research-based theatre can also include qualitative type data collection instruments such as interviews, diaries, or focal groups (Saldaña, 2005, 2016), “We believed that giving voice to multiple perspectives by reshaping focus group stories through metaphor and narrative

would bring the data to life” (Pauluth-Penner, Dobson, Prendergast, 2016, p. 123). Our research, as previously described, it develops its data collection and results analysis through qualitative type traditional procedures such as diaries and interviews, as well as computer resources such as the NVIVO program.

Dissemination of results: the product

Performance can serve better to inform about the data of one study (Mienczakowski, 1995). The artistic creation process is at least, as important as the final product itself as information exchange is produced during the process. For this matter, the product is only useful when the opportunity of generated dialogue between the audience and the artistic presentation is offered (Finley, Vonk & Finley, 2014). Dissemination, unlike printed text, can turn into a form of living research since it can open the dialogue space with the audience (Norris, 2016).

Thus, for example, the program of intervention in the present research has supposed a space where all the people have been involved in the generation of data, its interpretation and exploration, as well as in its diffusion in the form of Forum Theatre. As affirmed by Norris (2016), a Forum Theatre play generates a space where the audience rewrites the play through their active participation. In this sense, the dissemination of data becomes a dialogical space, since the objective is to go beyond the analysis and presentation of that information through a dialectical discussion. As pointed out by Mienczakowski (1995), these forum elements can include the research team, actors, director, playwrights and informants.

Ethnodrama, as an extension of forum theatre, renegotiates its meanings with every performance. It does this by intentionally updating its authenticity, repeatedly seeking validation from those about whom it is written, and responding to a consensus of informed opinion by changing the research report/script accordingly. The written research report and performances, therefore, represent the current stage of the research findings and are never a definitive, authoritative set of “fixed” social meanings. (p. 366)

However, this dialogical space is not only placed in the context of the intervention program in the form of a Forum Theatre, but also we intend that our research data dramatization, as a whole, generate a space open to debate. It is about presenting

an artistic product that does not end in itself, but opens a space for questioning within the academy and a wider community. Hence, dramatization must not be a sentence, but a space that opens itself to the generation of new questions. "In this way, compared to the academic tradition that conceives works of art as conclusive discourses, I think it is more appropriate to conceive them as open stories" (Agirre, 2015, p.10).

This research form is never completed; there is always more space for creating and widening the comprehension of the study. It is a research process, which includes learning the unexpected (Belliveau, 2016). For this reason, it is not about offering something didactical exposing the results, but an attractive aesthetical product, which may provoke debate. It is, therefore, about opening a space where a diversity of voices is accepted (Pauluth-Penner et al. 2016). "We must be concerned with rendering reality in ways that are effective not for message sending but for provoking thought" (Blumenfeld-Jones, 2014, p. 9).

As referred by Donmoyer and Donmoyer (1995), regarding *reader theatre* production:

Never be seen as the culmination of the inquiry process; rather, it is simply the starting point for an inquiry process characterized more than anything else by interaction. (p. 423)

Gallagher (2011) highlights that theatre is used to stake out the context of the research, which means positioning the researcher as "doer" or improviser, instead of "observer". It is about a position where the risk or the benefit is obtained "of being in an area of not knowing how it is you know something" (p. 325). In this way, the author points out that research, as a creative process, requires an attitude of "open reading" that is characterized by the expectation and non-immediate interpretation of a context. Therefore, theatre becomes a methodology to collaboratively and artistically articulate a "real" problem or research context and look into it.

Engaging youth in research- theatrically- provides a robust environment for questioning, as the work deals in metaphor, or recreates 'real life' situations in which collaborators are able to more freely experiment with alternate strategies

and perspectives in testing the validity of their own theories and insights about the world. (p. 328)

In short, the theatre as a methodology is presented from the intervention program itself where the theatre is established as an instrument of generation, exploration and dissemination of data and in which participants take an active role throughout the process of collective research. And, on the other hand, theatre is placed as a method in the phase of our research results dissemination, where we pretend to give life to data through a dramatic text which, like all others, is born with the vocation of being represented (always depending on the media) for the academic community and a wider community. In the same way, it is a dramatic text that must contemplate an open end, a question, that is, the work represents an unfinished research that welcomes the contribution of the audience and opens its doors to new elements that nurture the research.

1.3.7. Research based theatre within the academic context

The dramatized representation of data reflects the current philosophical and ontological conceptualizations of post-modernity. Therefore, if the work is presented with artistic ability and methodological coherence, it can reach total legitimacy in the academic field (Crimmins, 2016). Knowles and Promislow (2008) assert that a thesis using arts as research vehicle can be developed and authorized when there is a context supporting it. Hence, it needs favourable circumstances accompanied by a good theoretical and methodological justification of the work.

There are universities where these support circumstances exist, such as Canada, United States, Australia, Great Britain or Ireland (Knowles & Promislow, 2008). On the other hand, ABR is increasingly emerging in Spain. There is an inter-university's doctorate collaboration program between the universities of Barcelona, Granada, Girona and Complutense-Madrid where ABR has a relevant development role (Suominen, Kallio-Tavin & Hernández-Hernández, 2017). In this way, in 2013 the first conference around ABR is carried out, organized by the University of Barcelona (Hernández-Hernández & Fendler, 2013) and a second conference is carried out in Granada in 2014 (Marín Viadel, Roldán & Mena de Torres, 2014).

Knowles and Promislow (2008) argue that it is not an easy task, since the doctoral students and supervisors who work with approaches related to arts, face additional challenges that surround thesis process by high measures of uncertainty. The authors, talk about certain actual requirements for engaging a thesis of these characteristics, such as: assumption of risk, courage, opening towards the unknown and tolerance towards ambiguity, for the doctoral students as well as their supervisors. As affirmed by McNiff (2014b):

Doctoral students and faculty intrigued by art-based research and wanting to make contributions to existing systems and be recognized by them, often feel pressure to accommodate to more conventional professional and public standards. (p. 6)

Saldaña (2016) is aware of the difficulty of undertaking this type of research for those who have been indoctrinated with established guidelines in the academic culture. It is not a simple task “to stop thinking like social scientist and start thinking like an artist” (p. 35). In this sense, the researcher who pretends to present results using arts, before the pressure of the academy, can fall into “talking heads” play as Saldaña calls it. He exemplifies by a hypothetic staging where the literature’s authors of the framework reserached, appear speaking, as characters. He points out that it is common in a beginner dramatist who use the dramatic vehicle to defend their research. Saldaña warns that the dramatization of the data is not a journal article and adds:

Don´t even think about including any footnotes or citations of the related literature in your play script. A play is not a journal article; you do not need references after the play is over. (p. 36)

However, considering it as an emerging trend, it is necessary to find common places, where the Arts Based Research and the rigors demanded by the academy can live together. In this sense Donmoyer and Donmoyer (2008), give as an example the case of Konzal (1995) who was in the process of completing his doctoral thesis when she attended an educational research workshop based on the arts sponsored by AERA (American Educational Research Association). After the experience, Konzal decided to structure the thesis’ results chapter as two theatre

scripts presented as *Reader theatre*. Konzal uses a narrator to provide the kind of contextual exposure expected in a qualitative doctoral thesis and, in addition, the relevant authors become characters of the play with the aim of ensuring that it meets the expectations of the members of the court regarding the entailment of the research results with the existing literature. Konzal's thesis was awarded the AERA Division D Outstanding Thesis Award (Research Methodology) and her dramatic texts have also been published (Konzal, 1996, 2001, in Donmoyer and Donmoyer, 2008).

On the other hand, Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis and Grauer (2006) carry out a review around thesis presented throughout a decade within the framework of educational research based on arts at the Education Faculty of British Columbia University. Sinner et al. (2006) claims that thesis within educational research based on arts are an opportunity to reconsider imaginative possibilities between theory and practice. Based on this review of works (more than thirty thesis), it is proved that there is a diversity of forms for carrying out educational research through arts. They affirm that the ABR supposes a means of representation and commitment with the knowledge that opens the space to a greater flexibility for the comprehension and development of the research.

Regarding the quality of the works, the authors assert the following:

Although we take very seriously questions about the quality of the diverse kinds of art included in dissertations, we have begun to address the questions in new ways. Instead of asking, "Is this good art?" we are now asking, "What is this art good for?" (p. 1253)

In this sense, within the revision they carry out we gather those thesis which have used performative means as methodology: Fels (1999), *In the wind clothes dance on a line Performative inquiry – a (re)search methodology: Possibilities and absences within a spacemoment of imagining a universe* (Performative research); Fisher (2003), *Fearless leadership in and out of the 'Fear' Matrix*. (Post-modern performative Research; dramaturgy); Linds (2002), *A journey in metaxis: Been, being, becoming, imag (in) ing drama facilitation* (performative Research; poetry and prose); MacArthur (1997), *Following unnamed rivers and ruminating on teaching as*

a vocation (Interpretative Research; drama; reader's theatre); Michals (2000). *Kneading narratives, communities and culture: Recipes, reflections and revelations.* (Performative Research; diary; video).

Works that are more recent carried out by Bishop (2014), Clement (2014), Lea (2013) or Merritt Beare (2011) in Victoria and British Columbia Universities need to be included.

In Spain, Suominen, et al. (2017) gathers several thesis carried out in recent years, which have been presented following the ABR methodology in educational research: Calderón-García (2015), *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística Como espacio social de producción de conocimiento*; Caminha (2016), *Payasas. Historias, Cuerpos y Formas de Representar la Comicidad desde una Perspectiva de Género*; Fendler (2015), *Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers*; Genaro-García (2013), *El Autorretrato Fotográfico como Herramienta Educativa para la Construcción de la Mirada en la Adolescencia*; Mena de Torres (2014), *Construcción del concepto visual de la educación visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*; Ucker Perotto (2015), *De ida y vuelta: Una investigación biográfico-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante internacional en la universidad.*

In conclusion, ABR represents a rational and affective process linking the object of study with the researcher herself as well as with the audience or the community. In this sense, ABR, from the aesthetical experience, opens a sensible space *between zones*, an opportunity to make complex aspects of the human phenomenon visible. ABR lives comfortably in the questioning and uncertainty, since it is part of the human essence. The artistic aesthetic opens the way towards imagination and towards what is possible. It places us in the "as if" of human experience, therefore, it is a research that empathically approaches the studied experience. The researcher is placed on the facilitator's role promoting knowledge construction and dissemination processes within the academy and the wider community. Therefore, art constitute a vehicle for self-reflection and reflection, exploration and joint meaning interpretations, all of which should be returned to the community in a

sensible and accessible way; a research form supporting democratic and emancipating political action

We close this part, dedicated to the qualitative methodology, by having reviewed aspects related to the procedure, context description, data collection instruments, analysis and the special chapter dedicated to ABR. After which, consequently in the discussion section, we are going to present the results in a dramatized way. The use of methods based on arts for this study's representation phase seems coherent as it harmonizes with the intervention program where the researcher herself, from the playwright role, weaves the theatrical plays based on the materials generated by the students. It is about, in coherence with the topic of this research, representing the experience in a dramatized way and thus putting the topic studied into action.

PART 4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Chapter 4.1 Discussion: “Open Circle”

A play in ten movements

Characters:

Andrea

Raquel

Lorena

Mikel

Group of teenagers

Pablo

Jon

Carlos

Diego

Teacher 1

Teacher 2

Socorro

Ágoras

Cuánticus

Director

Monica

Esther

First movement

*(Playing “La Vuelta Al Mundo” of Calle 13)*¹

<https://www.youtube.com/watch?v=htuf1wBLY8M>

(The scenic space starts illuminating with a song. In every transition of a movement change, a musical piece will be introduced. The space of the audience is semi-circular and contains different areas: an office composed of two chairs, the context of intervention in the middle represented by a tower of hooked chairs)

Esther: Good night, ladies and gentlemen. I am the author and a character of this theatre play that I don't know how to write. The task of making a pile of data from the research into a play is an enormous challenge. ²

(She moves into the space representing the director's office).

Nothing. I do not feel like dramatising anything.

Director: Good.

Esther: *(To the audience)* That's all? Isn't he going to tell me anything else? If I say this to him is for he to tell me the opposite...

Director: That is what you told me, isn't it? That we better forget about the dramatisation.

Esther: *(To the audience)* Okay, okay... And that's it? *(To the director)* Well... The truth is that I need motivation, I don't know. An external stimulus. Someone to tell me “come on”.

Director: Okay. Then “come on”.

Esther: *(To the audience)* Like that... “come on”. As if it were that easy... *(To the director)* And what do I tell?

Director: You already know.

¹ What is written in italics and in brackets refers to the notes of the author around the development of the scenic action. These are presented as a guide and they should not be limiters in the case the text is performed. This play embraces the creativity and interpretation of the artistic cast that performs it.

² (Dobson, 2010)

Esther: Give voice to the data... Let the data speak... That is what Monica told me. But how do I match the academic with acting?

Director: Can there be a character called “Académicus”?

Esther: Yes, a similar character... But, how do I present the results without falling into a mere academic description? *(She moves into a central space and addresses the audience)* I want to run away from here, do you know? This is an awful mess... But it is as if I had Monica by my side all the time whispering in my ear.

(Monica gets out of the audience and sits by her side)

Monica: Talk to your data.

Esther: What?

Monica: Make your data talk.

Esther: How?

Monica: Yes. Dramatise your data.

Esther: The quantitative and the qualitative?

Monica: Is your research not about coexistence? Then put them coexisting on scene.

Esther: I don't understand.

Monica: It is what you have been doing, Esther. Arts Based Research.³

Esther: Oh, really?

Monica: Look at your fieldwork. Your programme is Arts Based Research.

Screen

It is a creative process that contemplates the stages followed by a classic research: data collecting (material generation), analysis (exploration and interpretation) and result presentation (dramatic text and final representation).
(Norris, 2016, 2000)

³ (Eisner, 1997, 2008; Hernández-Hernández, 2008; Hernández-Hernández & Fendler, 2013).

Monica: Even your video edit could fall under the umbrella of Arts Based Research. The drama or the film can be used as a way of presenting data.⁴

Screen

As it can be seen in the video, it is a project developed in four school centres of Gipuzkoa (Basque Country/Spain) with the approval of the Basque Government.

Annex 1. (See the general edit: “Montaje general”)

Monica: Frame your work. You have literature that sustains it.

(A man appears among the audience dressed in a Greek tunic and holding two books)

Greek man: *(Clears his throat)* Let me see... Am I missing anything?

Esther: Who are you?

Greek man: Well... You being the author, you should know that, shouldn't you?

Esther: Let's see... *(Looking at the audience sideways)* But we must follow the theatrical convention. Therefore, as a character, I shouldn't know who you are.

Greek man: Well, well... I am who represents your director's idea. The one he referred to as “Académicus”. You, I mean, the author has given me another name: Ágoras.

Esther: Do you like it? Or do you prefer the other name?

Ágoras: I would have preferred being called Einstein, or David Lynch even, but now that the play has supposedly been written already, I am not going to ask the author to click “replace everything” on Word.

Esther: Especially because I don't have the laptop on hand right now and it would be complicated... Thank you. Then, did you say that you were missing something?

Ágoras: No, I was saying that I believe that I should have a space here, should I not? I dare say.

⁴ Leavy (2009)

Esther: Of course, of course... The truth is that I couldn't think of a way of introducing you. I wanted to do it in such a way, I don't know... Something more solemn. But I enjoy seeing that the characters can manage themselves and participate voluntarily.

(From the audience, Carlos, a teenager, raises his hand)

Carlos: I don't want to be here.

Esther: Why?

Carlos: Because I don't like theatre. And I don't want to participate. So, if you don't mind, I would prefer to leave...

(Teacher 1 gets up from the audience and addresses him)

Teacher 1: I am going to introduce myself – by lending a hand to the author – I am this boy's teacher. *(To him)* Why do you not want to participate?

Carlos: I don't like it.

Teacher 1: Why don't you try it? Come on, you will like it.

Carlos: Because I don't want to and that's it.

Teacher 1: Okay... But you have to be doing something in the meantime, don't you? I will give you books to write summaries.

Ágoras: Look, I can lend you this one. *(Shows one of his thick books)*

Carlos: I don't care. Give it to me.

(Ágoras gives him one of his books and Carlos goes to a corner of the scene. He will stay there during the whole play reading and writing. Esther goes near Carlos and she can be seen gesticulating as if she was trying to convince him. He does not pay attention. She comes back and addresses the audience)

Esther: Nothing. Impossible... *(To Ágoras)* Let me introduce you to Monica.

Monica: *(She extends her hand to Ágoras)* Nice to meet you.⁵

⁵ In the original Spanish version, the expression in italics appears in English.

Ágoras; Enchanté. Let us go to the point, then. What is that about dramatising the data?

Monica: Art Based Research. An emerging movement.⁶ Another way of researching. This theatre play is part of the research. I hope that, when I finish, you will know something more than what you believe you know and do not know. It’s like “of being in an area of not knowing how it is you know something”.⁷

Ágoras: Excuse me? *(He starts glancing at the book)* I suppose that it is a hippy movement... *(Talking to himself)* Here it does not say anything about it...

Esther: *(Real loud and spelling)* That is because it is e-mer-ging. *(To the audience)* It seems that he is a little deaf. *(To him)* Maybe you could include it in the next edition, couldn’t you?

Ágoras: *(Clears his throat)* We will see, we will see.... My publishing house is a little scrupulous. But at the end, you are the author, thus, it will depend on how you finish your play.

Esther: This play is not going to be finished by me... This represents the unfinished, the question. *(To the audience)* It is you who will decide how to end this. This way of researching is never complete. The same as any piece of Forum Theatre.⁸

Group of teenagers among the audience: *(Andrea, Lorena, Raquel, Pablo, Mikel and Jon).* Yes, yes... How exciting that thing about the Forum, isn’t it? *(They start talking among them)*

Esther: Good, good... We will talk about that later.

Pablo: When do we come out?

Esther: Let me see... Wait a minute, okay? *(The group of teenagers starts talking among them. Esther tries to continue but she silently gazes at them)*

Andrea: Will you shut up already?

(Silence and pause)

⁶ (Prendergast & Belliveau, 2013)

⁷ (Gallagher, 2011, p.325)

⁸ (Belliveau, 2016; Donmoyer & Donmoyer, 1995; Norris, 2016)

Ágoras: *(Clears his throat)* I will love to see how this play continues. Interesting, yes... *(He goes to a corner of the stage. While walking, he talks to himself)* Art based research... I am so eager to retire...

Monica: Will you know how to explain it to your director?

Esther: I have him waiting in the future, and I think he’s already convinced.

Monica: I’m so glad. *It’s great!*⁹

(Dark)

⁹ In the original Spanish version, the expression in italics appears in English.

Second movement

Esther: Who is not convinced yet it's me... *(To the director)* Let's see... We have the objectives, content, planification and blah blah blah... I don't know... How do I explain it? A bus? A carousel?

Director: The bus contributes to the idea of the process, the importance of the process, which emphasises the negotiation and the dialog about planification, creation and representation.¹⁰

Esther: The focus is on the journey. Nonetheless, it needs an arrival point, doesn't it?

Ágoras: A project of a drama or theatre in education based on the process does not mean that it cannot end in a presentation in front of an audience. Even if that is not the original intention.¹¹

Director: And the arrival point is the Forum Theatre.

Esther: At the same time, we have to bear in mind that the emphasis is not on the product of Forum Theatre but on the process and the participants.¹²

Director: And the carousel reflects the ups and downs, the fluctuations, the change... The uncertainty of the process?

Esther: The roller coaster¹³ that is working with teenagers.

(The group of teenagers within the audience stands up)

Andrea: It is called “puberty”... A really difficult age.

Lorena: Very complicated, you start changing.

Pablo: We believe that it's our parents who have changed, and they say that it's us who have. Be we don't see it on ourselves...

Raquel: We don't really see it, no.

Mikel: I ignore my old man. My reference is my group.

¹⁰ (Neelands, 2007)

¹¹ (Morgan & Saxton, 1987)

¹² (Linds & Goulet, 2010)

¹³ (Malekoff, 2004)

Ágoras: The group fulfils a critical role in the creation of a personal identity and provides an opportunity to compare oneself and to learn about different perspectives.¹⁴ And that is that.

Mikel: I spend more time with all of you than with my family even. Bloody hell!

(Ágoras clears his throat)

Mikel: I’m sorry... It has come out unintentionally...

Ágoras: Adolescence is a transit. Like a bridge from the security and structure of a known place to head to the opportunities and risks a new situation offers.¹⁵ Let me see what else does it say in here... An age of “complexity”, “difficulty, or “uncertainty”...

Pablo: I’m getting depressed...

Ágoras: *(Turning pages, as if he was looking for something positive)* A time of crisis...

Andrea: *(With irony)* As if I didn’t know that...

Ágoras: *(As if he had finally found something positive, pointing at the book)* But not necessarily! It does not have to indicate a catastrophe or an obstacle.¹⁶

Mikel: *(With irony)* I’m already feeling muuuuuuch better.

(Esther goes back to the director’s office)

Esther: I don’t know... Where do I start?

Director: At the beginning?

Esther: But how far back do I go?

Director: You can leave out your childhood.

Esther: *(To the audience)* He has a great sense of humour, my director... *(To the director)* Do we have to explain the pilot programme?

¹⁴ (Kohlberg, 1984)

¹⁵ (Weatherman, 1993)

¹⁶ (Erikson, 1971; Garaigordobil, 2012)

Director: I don't know if it should be included on the play, but it has to reflect on the research, yes, of course. It was a task to which you devoted some time...

Esther: When was that?

Director: In 2015.

Esther: Time has gone by...

Director: After all, it is what helped us shape and adjust the definitive programme. What elements or settings did we extract?

Esther: That theatre can serve as a strategy or as a relevant instrument in the context of values education in Secondary School?

Ágoras: (*Opens the book*) Navarro, 2013.

Esther: The relevance of the facilitator as a multidisciplinary figure.

Ágoras: Prendergast and Saxton, 2016.

Esther: See? That's what I don't know how to manage.

Director: What?

Esther: How to reference authors. Saldaña¹⁷, a man that, without personally knowing him, I actually like. He told us that we should not even think of putting authors or notes at the footer of the page. That a play is not an academic paper.

Director: We should honour those authors or ideas that influenced the paper, shouldn't we? In my opinion...

Ágoras: Okay... If I have mentioned them is because I am trying to help and to shed some light. Moreover, I am not to blame, it is the playwright who is including them...

Esther: But I, as a character, I revolt against the playwright that... it's actually me... I mean, I question her, I question myself... I don't know. It's so complicated!

Ágoras: The reflective professional of Schön, 1992...

Esther: Okay, stop! Stop with the references already. I am getting very nervous.

Ágoras: You yourself have introduced me into your play... So do not look at me...

¹⁷ (2005, 2016)

Esther: I’m going to agree with you on that. You have always been present, from the beginning. It’s that... I sincerely like you, I don’t know. I find you pleasant. (*Ágoras clears his throat. Esther to the director*) All in all, let us distribute the topic of the references. We have Ágoras, we have the screen, we have the foot notes, we have ourselves, the characters...

Director: Let’s continue then with the elements extracted from the pilot program: the final representation as a component of Applied Theatre.¹⁸

Esther: Although the artist-pedagogue must not give in to the pressure of a representation...¹⁹

Director: But it can signify a social validation and self-affirmation: a space where the young can articulate their voice.²⁰

Esther: And we couldn’t figure out anything else that going further along and complicating our life. Betting on them starring a piece of Forum Theatre.²¹ So insane...

Director: And furthermore, that the very group of teenagers has the leading role, instead of other experiences where the cast is made up of professionals.²²

Ágoras: A process where you create a play for Forum Theatre with students is a luxury that few groups of Theatre in Education (TiE) enjoy.²³

Esther: I insist: an insanity... Anything can happen.

(The group of teenagers stands up)

Andrea: That’s not going to go well... Having us is a challenge already.

Esther: Among the carried activities the Image Theatre has its attractiveness, doesn’t it?

¹⁸ (Prendergast & Saxton, 2016)

¹⁹ (Laferrière, 1997c)

²⁰ (Mantovani, 2014; Hickey-Moody, 2015)

²¹ (Boal, 2004, 2009, 2011)

²² (Baketik, 2017)

²³ (Vine, in Duffy, 2010)

Ágoras: Image Theatre offers other non-verbal and symbolic ways to express tensions and mental representations.²⁴

Pablo: I am aware that nobody has asked me, but that bored me to sleep.

Lorena: Well... Initially we didn't understand it very well, but it was useful. It helped in having more ideas, in seeing what others think too, I don't know.

Esther: *(She gets up and goes by the audience)* Some characters are getting ahead of time. I mean, we haven't got to the official programme yet.

Pablo: Is that... I mean, I don't understand the intention of that... I don't like it. At all. Absolutely nothing. Zilch.

Esther: Understood. *(Goes back to the office)* There are some teenagers from the official programme that are protesting against the Image Theatre. I'm not sure, I think I got to ration it...

Director: Might it be inevitable?

Esther: Let's call it a “controversial activity”. Do we continue with the settings? Like introducing teachers' collaboration in the sessions.²⁵

Teacher 1: *(From the audience)* But, what do we have to do? I am not good at that.

Esther: *(Comes closer)* Don't worry, you are just going to be there for support, and just as much or as little as you want to participate.

Teacher 1: Oh, okay... You scared me....

Esther: And it was clear the need for collaborators.²⁶ The shared practice. Out with the loneliness, we need mirrors. *(To the audience)* Who wants to participate?

Collaborator (from the audience): Myself! I would like to learn. What do I do?

Esther: So fast... Wait for me there until I have another flashback, all right? *(To the director)* Such a hustle...

Director: The group contract.²⁷

²⁴ (Motos, 2010)

²⁵ MUS-E programme. (FYME, 2017)

²⁶ (Mouton, 2010)

²⁷ (Prendergast & Saxton, 2013)

Esther: To set the rules and, another crucial thing... (*She stays pensive*)

Director: What?

Esther: The thing about it being compulsory... It should be optional to participate in the programme, shouldn't it?

Director: But, how to do it if we want to stay inside the curriculum?

Teacher 1: Well, it's about giving them alternatives...

Esther: Like doing summaries? (*Looks at the teenager in the corner*)

Teacher 1: I'll be quiet.

Esther: It occurs to me that one of the final questions of the play could be: how to make the students feel that they have the option of being present or not in each session?²⁸ That they are choosing to be there? And if it was like that for every subject in the curriculum? “Imagine if every lesson in every subject in the curriculum was taught as if the students had the choice to be there, or not”²⁹.

Director: Well, now you can't do anything but put on your wellington boots and go work.

Ágoras: Wellington boots? (*He lifts his toga a little and looks at his feet*) I do not use such a thing...

Esther: But, how do I start? What do I tell?

Director: What comes to mind?

Esther: The circle.

(Dark)

²⁸ (Neelands, 2009)

²⁹ (Ibid, p.9)

Third movement

(The space of the sessions is illuminated. Esther moves to the space of intervention and starts taking apart the tower of chairs to arrange them in a circular pattern)

Esther: The space is important... Yes, we have to organize the context, organize the session, so they can disorganize it later... Organize... Organize...

Ágoras: It is called structural stability. Stability in the structure of the session and in the physical space.³⁰ The space must appear clean, with clarity and organized. This helps the space to be seen as physically safe and suggestive; or what it is the same, that invites to participation.³¹

Esther: *(To the collaborator which is in the audience)* You can come down now.

Collaborator: Me?

Esther: If you still want to... I would understand if you had changed your mind and wanted to take a step back.

Collaborator: *(Comes out of the audience and goes next to Esther)* My name is Socorro.

Esther: A very convenient name...³²

Socorro: Well, I guess that the author wants to highlight something metaphorically and hasn't thought of anything... better.

(Ágoras laughs)

Esther: Ágoras, any objection?

Ágoras: You have a sense of humour. Yes, you do. Working with adolescents generates confusion and misunderstandings and this is an unavoidable reality for any professional. Hence, one of the main strategies for managing this kind of situation is leaving your ego at the door and having a nice sense of humour to not take oneself very seriously.³³

³⁰ (Garaigordobil, 2012)

³¹ (Prendergast & Saxton, 2013)

³² Socorro is an Spanish name that means “help”.

³³ (Malekoff, 2004)

Esther: *(While they keep arranging the chairs in a)* Let's see, Socorro. We have a programme that lasts from 15 to 18 sessions depending of the school centre. A programme with a structural stability for the sessions: warm up, development, closure.³⁴

(They get hold up with one of the chairs that doesn't come out of its place. They pull and pull. Finally, they get it out. They keep going)

Socorro: What do you pretend with this? What are your goals? *(The screen goes on)*

Screen

(The participants start appearing as if someone was interviewing them. They answer to the camera)

Voice-over (Interviewer): What do you believe these sessions have been useful for?

Andrea: Well... To learn to coexist... I mean, to grow values that will be useful for our day to day life such as respect and tolerance. To express our feelings and opinions better and in a freer way... And to have more confidence on oneself and on others.

Pablo: To meditate together, to share ideas, to listen to others' opinions and to take those opinions into account.

Lorena: I don't know... To see what's going on in the world so as to learning to emphasize and to realizing how others might be living. ¡Oh! And to learn to let go and to get rid of the feeling of embarrassment. To learn to control the nerves.

Pablo: To feel closer together, the team spirit... To learn to socialize and to connect better with people so we can help each other and concentrate. Damn! And to relax and to stay silent.

Esther: To question issues, to analyse or raise awareness around the emerging topics. To give voice and prominence to the group of teenagers; to listen to them

³⁴ (Mantovani & Morales, 2009; Prendergast & Saxton, 2013)

and to build based on their propositions through the creation of a space where hierarchies are mitigated.

Socorro: To analyse and to understand the context and the topics that present in front of us, or what it's the same, to interpret the day to day so as to look into alternatives and to know what can be done in a certain situation.

Screen

Raquel: To learn to value things. To become aware and to open the mind. To send a message and a lesson to the society and to the world.

Andrea: To do teamwork.

Jon: To improve our self-esteem?

Pablo: To face things and to express your feelings better. To share and to take into account the opinion of others.

Raquel: To face situations.

Socorro: To connect with internal conflicts... To learn how to resolve conflicts in a different way that they can use of their daily life.

Screen

Teacher 1: To relate and to express what they have inside. To carry on with their fears or doubts.

Esther: To delve into each one's own feelings. To widen the emotional vocabulary.

Screen

Teacher 2: To analyse and understand topics that have been presented. To work on values.

Teacher 1: To stay still (*laughs*).

Teacher 2: To take the lead and to express what they have inside. To learn to speak in audience, to develop non-verbal language...

Socorro: To build a group through teamwork. To create a union and a group spirit from trust, respect, organization and mutual collaboration. To encourage the feeling of belonging to the group from the development of interdependent relationships.

Esther: To encourage the decision-making process, the compromise, implication and responsibility.

Screen

Mikel: To interpret. To be fake or to pretend... To improvise a lie or something like that if I am in a tight spot.

(Esther enters the shot) You have to start somewhere... Whatever... At least it will help you activate your imagination. *(The screen goes off)*

Esther: *(To Socorro)* It's about building together a community of shared knowledge. To claim and defend a way of feeling artistically and peacefully. Because expressing a feeling is a legitimate action. At the end, the project's leitmotiv is to encourage coexistence...

Socorro: And how do you measure coexistence?

Esther: So many questions, so many questions... *(She moves into the office. To the director)* Let's see... What do I say to her? Because measuring coexistence is a really complex matter.

Director: Agreed. Very few both quantitative and qualitative studies can be found regarding the variables related to school environment and coexistence. Moreover, it exists a certain inaccuracy in the research literature to determine which these variables are.³⁵

(Playing the music of “20th Century Fox”)

<https://www.youtube.com/watch?v=0qDdYlyLRoI>

(A man with a measuring tape around his neck appears. It's Cuánticus)

³⁵ (ISEI-IVEI, 2004).

Cuánticus: Behold that I am here, exactly here, empirically and evidently here, at a measurable and ascertainable distance from thee.

Director: Have you heard anything?

Esther: Well... Coexistence is a multidimensional and polysemic term, isn't it?³⁶

Director: Coexistence involves a “framework of interpersonal relationships that emerge between the members of the educational community and that shape different believes, attitudes and values”³⁷

Esther: I suppose that if we measure the socioemotional dimension it will somehow affect the coexistence, don't you think?

Director: Theatre configures as a space that allows the development of those socioemotional abilities that boost the improvement of interpersonal relationships,³⁸ such as conflict management, empathy, individual and democratic values...³⁹

Esther: Theatrical activity allows the development of a series of attitudes and personal and social abilities like (*She says the following very quickly with a single breath*): The listening of oneself and of others, verbal and corporal expression, emotional expression, self-esteem, trust on others, cooperation, creativity, improvisation, concentration, attention, corporal and spatial conscience, memory, empathy, etc. (*She inhales strongly as to catch her breath*). All of them constituent abilities of coexistence education.⁴⁰

Director: Do not suffocate... Take a breath.

Ágoras: Just a tiny thing... (*Clears his throat*) Psychological and emotional benefits are hard to detect on students...⁴¹ You have been warned.

Esther: I haven't heard anything.

³⁶ (Basque Government, 2016)

³⁷ (Córdoba Alcaide, 2014, p.43)

³⁸ (Nava Jiménez & Vargas Rodríguez, 2006).

³⁹ (Lepp, 2011).

⁴⁰ (Mouton, 2010)

⁴¹ (Onieva López, 2011)

Director: I can call Garaigordobil... Let’s see what he says... *(Calls)* Blah blah blah... Yes... Yes... Sure... Blah blah blah blah... Oh, is that so? Thank you. *(Hangs up)*

Esther: What does she say?

Director: That she has, in fact, handled socioemotional variables in his programmes with teenagers to prevent violence or to encourage peace and coexistence.⁴²

Esther: So, we are taking the right path...

Director: She has used batteries of standardized tests.

Cuánticus: To use batteries of...

(Playing a drumroll)

<https://www.youtube.com/watch?v=gEKjJfxnsss>

Standardized teeeeests!!! That is marvellous!!! *(He claps with emphasis)*

Esther: *(To Cuánticus)* Hey! Don’t get so excited that you are going to have to share your space with qualitative instruments.

Cuánticus: So rude...

Ágoras: ...with the intention of exceeding the qualitative/quantitative relationship from a dichotomous point of view, we focus on the relational and the articulation of strategies that can account for the connection between mechanisms, contexts and agents.⁴³

Cuánticus: Said Jiminy Cricket.

Ágoras: I am so eager to retire...

(Cuánticus begins to measure the group of teenagers that is still among the audience)

⁴² (Garaigordobil, 2010, 2012, 2014)

⁴³ (Scribano, 2000)

Cuánticus: Let us see... Self-concept, emotional intelligence, empathy, assertiveness, prosociality, conflict resolution, perception within the group⁴⁴
(*Towards the office*) Could you not have thought of more concepts to measure?

(*Esther returns to the central space where Socorro is. The circle of chairs is already set up. They both sit to wait. The light dims. Esther goes to the front of the stage and addresses the audience*)

Esther: This moment previous to the session gets me into a state of anxiety and restlessness... Doubts, doubts... Will they be the appropriate activities for the goals? Will the results be achieved? Measurable and ascertainable... verifiable and measurable...

Cuánticus: Oh, how do I love those words, my dear. Measurable and verifiable ...
(*To the audience*) Repeat with me: measurable and verifiable results. Is it not marvellous?

(*The group of teenagers and the two teachers go into scene and begin to make circles around Esther while they whisper again and again:*)

Choir: Measurable and verifiable ... Measurable and verifiable ...

Director: Go ahead! (*The choir gets paralyzed. Esther returns to the circle of chairs*)

(*Playing a bell ringing*)

<https://www.youtube.com/watch?v=fyacZPxI3Wk>

Esther: (*To the collaborator*) Socorro, are you ready? (*Socorro nods. Esther looks to the audience*) Am I ready? (*Esther looks at the director*)

Director: Come on!

Esther: (*To the audience*) The rollercoaster begins.

(*Playing carousel music “Das Karussell”*)

https://www.youtube.com/watch?v=edmFDKO_ejI

(*The lights go dim slowly*)

⁴⁴ The 236/2015 Decree, of the 22 of December refers to these variables that are directly related to the point of “living together”.

Fourth movement

(Let's not forget that Carlos is still writing in a corner of the scenic space. Six teenagers walk in-Andrea, Lorena, Raquel, Mikel, Pablo and Jon. They move agitated and talk all at once. They push each other, they laugh, they touch... until they sit on the chairs)

Teacher 1: If you don't mind, I'll stay here observing, okay? *(She takes out a pair of binoculars)*

Teacher 2: I'll go. *(Takes a whistle)*

Esther: Hello, my name is Esther, and we are going on a journey together. We are going to work on issues related to coexistence using drama⁴⁵. This journey will peak on the presentation of a piece of Forum Theatre.

Ágoras: It is necessary to establish clear goals.⁴⁶

Group of teenagers: What's that about Forum Theatre? And who is that awkward guy?

Esther: You are intimidating the group a little... Ágoras, can you move away a little? But not too far, because I will need you.

Ágoras: *(Clears his throat)* Good, good... It is important to create a safe and trustworthy space...⁴⁷ And since everything is possible in theatre... I snap *(gesture of snapping his fingers)*, I become invisible and I stand by your side.

Esther: *(To the group)* I will explain and detailing everything as we go. The main thing is that we are going to work together. And you are going to be the ones deciding what you want to talk about, what worries you, what do you want to tell to the world... Sounds good?⁴⁸

Lorena: Great.

⁴⁵ Navarro Solano (2009) maintains that teachers that practice drama in school confirm having discovered in it a very useful educational tool for coexistence.

⁴⁶ (Malekoff, 2004)

⁴⁷ (Díaz Aguado, 1999; Prendergast & Saxton, 2013)

⁴⁸ Idea of the theatre as a democratic space. (Boal, 2009; Taylor, 2003; Prendergast y Saxton, 2016; Schechner, 1994; etc.)

Mikel: Whatever.

Esther: It’s not just about only doing drama, but about working together on topics that cause us concern or that we don’t know how to solve.

Screen

Drama included as a subject on Secondary Education shouldn’t have the goal of creating actors, directors or scenographers, or to be based only on the knowledge of history or dramatic literature. Instead, it should focus on research processes collaboration, brainstorming and creation (Motos, 2009).

Pablo: But, what do we have to do?

Andrea: Well, theatre. Didn’t you hear that we are going to do theatre? You seem stupid.

Raquel: I am really, really shy.

Esther: theatre is not just acting. We can play different roles.⁴⁹ You can choose to be actors, scenographers, costume designers... You choose the way of participating.

Screen

“I prefer that everyone participates, and sometimes I insist a little bit, but I never force participants. And then they feel that I respect them and then they respect themselves too. And I respect myself also”. (Boal in Duffy, 2010c, p. 255)

Esther: Starting from the idea that you have chosen to be here. That’s why you have signed the informed consent documents, isn’t it?

(The group comes to the front and addresses the audience)

Lorena: I like it ‘cause I want to be an actress.

Mikel: I don’t like it, but it’s preferable to doing summaries like that one.

⁴⁹ (Mantovani, 2014)

Pablo: Also, you lose class.

Lorena: Come on, man!

Raquel: It’s something new, isn’t it? I like that. I’m sure that it will be good for us.

Mikel: You are a sucker! *(He laughs and Raquel looks shy)*

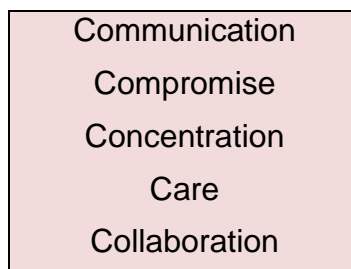
(The return to the circle)

Esther: If at any point you don’t want to participate in a certain activity, you are free to do so. The first premise is that you take care of yourselves and of the others.

Ágoras: Ethics of caring.⁵⁰ It lies in creating dialog conditions in which all the voices are going to be respected and valued, that everything that comes out of the process will not be used against anyone. It lies in building a safe space where we have permission to be vulnerable: the facilitator and the participants, both.⁵¹ *(To Esther whispering in her ear)* When are you planning on introducing the contract and the 5Cs?⁵²

Esther: Noooooow... *(To the group of teenagers)* Well, now we are going to establish some previous agreements on how do we want to work together, all right? We are going to establish a contract taking into account the following areas:

Screen



Esther: So... What do you think we should agree on?

⁵⁰ (Baier, 1994)

⁵¹ (Duffy, 2010)

⁵² (Prendergast & Saxton, 2013)

Ágoras: The collective art of theatre implicates negotiation, behaviour management, leadership... The space of the classroom becomes an example of how to live in the world, an example of “being with”.⁵³

Group: (*Throwing out words*) Respect, camaraderie, let people speak, listen, kindness, peace, equality, responsibility, sympathy, support, don't do destructive criticism, don't insult or call names... (*They start overlapping and getting too excited. Teacher 2 blows the whistle and Esther gets startled*)

Teacher 2: Sorry... (*She takes off the whistle*)

Esther: (*To the group*) What then? (*The image gets frozen and Esther addresses the audience*) I think I have to stop for a moment here. (*She moves to the office*) Let's see... The contract won't work.

Director: How do you know?

Esther: I mean... Because I am the author and I know how it ends... It's not going to work completely... I mean, it helps me and puts me in another place... As a figure in charge of safeguarding the agreement, but... I don't know, it's not as pretty as they said in the literature...

Ágoras: Come on, come on... I can give you more author names like... Owens and Barber (2011).

Esther: Whatever you say.

Ágoras: No. It is not me who says it. (*Shows the book*)

Esther: That's where I would like to see you: in the arena. I don't know if the group understands the meaning of the contract.

Pablo: Can I say something? A contract is a contract, right? And, of course we understand its meaning.

Andrea: It's something that you have signed and that you have to respect. Because if everyone signs the same compromise you too have to respect it.

Pablo: You must take responsibility.

⁵³ Neelands (2009b)

Lorena: ¡Bah! Words... At the end we are all savages...

Mikel: As much as savages... We poke⁵⁴, but from trust.

Esther: *(Goes back to the classroom)* Good. Then let's start. Let's play!⁵⁵ *(The group looks at the audience at once and everyone raises their shoulders as if they didn't understand).*

Group: *What (Pictures are taken of different playful moments and all the characters stay frozen on a picture. Pablo and Lorena get out of the picture and go by the audience)*

Pablo: I really didn't understand a thing. That about “playing”.⁵⁶

Ágoras: People may feel confused and reluctant to participate in “games” because it may not seem serious or “something for children”. It is advisable to explain the process at the beginning and to clarify the reasons for the use of games.⁵⁷

Pablo: What was it for?

Lorena: To be together, more unified.

Ágoras: This process of playing and laughing together is crucial. Before starting to talk about ideas like oppression, power, action and solidarity. Laughter and play not only help in the warm up stage, but they also help on group cohesion and on the acceptance of a new member.⁵⁸

Esther: Maybe it was necessary more explaining?

Raquel: Me, I used to love games.

Pablo: I didn't like all of this, I didn't understand, but then... I've kind of started liking it, especially the part of the scenes.

⁵⁴ Colloquial for a touch or a soft blow.

⁵⁵ Referencing the ludic space. (Huizinga, 1994; Turner, 1982; Vygotsky, 2008; Winnicot, 2012)

⁵⁶ The importance of games in the Theatre of the Oppressed (Boal, 2004, 2009, 2011)

⁵⁷ (Rohd, 1998)

⁵⁸ (Duffy, 2010b)

Socorro: *(Gets out of the picture)* Yes. They are dynamic. They don't look like they are going to take you anywhere, but they allow you to collect materials from here and there.⁵⁹ And to start building something from scratch.

Lorena: *(Gets out of the picture)* Yes. Everything has been useful, the games, the scenes...

Andrea: *(Gets out of the picture)* Yeah. But there's some people that doesn't take it seriously...

Teacher 2: *(Gets out of the picture)* What I believe it's happening is that, on the one hand, some of the teenagers have been very good and have taken advantage of it and enjoyed it. And, on the other hand, some others have been more apathetic, which has caused that some of the people that want to make the most out of it haven't had as much a chance as they would have liked.

Lorena: You're right. There are some that take part in every mini-theatre within the sessions, and there are some others that sit and don't do a thing...

Andrea: They just look and laugh. Especially, the boys of the girls.

Raquel: Yes. The guys, is like they believe to be superior, that they have more power. And the truth is that they are the most childish.

Mikel: ¡Bah! Shut up, shut up... Now we are going to be the ones to blame... All of us are noisy and disorganized...

Esther: *(Goes back to the office)* You've heard that, haven't you? Noisy and disorganized...

Director: Puberty...

Esther: Would you like me to give you a small preview of all the strategies I have used to gain their attention? Get the volume down, stay silent, wait, get out of the classroom... *(Esther walks towards the theatrical space. The action on the scene is silent. The group looks rowdy and Esther moves trying to catch their attention. She jumps, lies down, goes away, comes back, does charades, etc. Until she gets up a chair and shouts:)*

⁵⁹ (Prendergast & Saxton, 2013; Norris, 2016)

¡¡¡SILENCE!!!

(The group freezes while looking at her)

Mikel: *(Whispering)* Damn!

Esther: *(While getting down from the chair)* Now you know that I know how to shout. What’s curious is that I shouted asking for silence...

Ágoras: I almost had a heart attack...

Esther: You are not real, so you can’t die.

Ágoras: *(To the audience)* I believe she is not in a good mood...

Esther: *(To the group)* I feel very angry. Do you know what interruptions means to me?

Group: Yes.

Esther: No.

Grupo: Yes.

Esther: No. *(Pause)* A volunteer?

Mikel: Me.

Esther: Try to come forward. *(Esther stands as an obstacle and Mikel can’t go forward)* This is the feeling of interruption to me.

Ágoras: Interesting... You have embodied the concept of “interruption”. Learning that involves the body.⁶⁰

Esther: Another one interrupting me...

Ágoras: My apologies. Continue, continue... *(To the audience)* Such a temper...

Lorena: *(To the audience)* I mean... We are teenagers. According to the teachers, we should stay silent, without interrupting the class and be seated six hours a day without moving. Well, no. We are teenagers and it comes out like that... And it’s something we have to do, want it or not. So, it’s not that we do it on purpose, it’s just that it comes out like that.

⁶⁰ (Jara & Mantovani, 2008)

Esther: *(She walks to the front of the stage)* Well, I think that she is actually right. I have no idea, but it is difficult for me... What to do? How to do it? *(Esther starts walking around while repeating the same)* What to do? How to do it? Email to the director: I don't know, I don't know... This is a rollercoaster and I'm heading down, master... Down... Sometimes I feel like *Miss Rottenmeier*⁶¹ What can I do? *(To the audience)* Do I send it? Do I not? *(Doubts and she gestures clicking something)* Send. I'm exhausted.

(Socorro comes by with a pillow. Lies Esther down and places the pillow under her head)

(Playing a lullaby “Loa loa” of Haizea)

<https://www.youtube.com/watch?v=rOoR1G5lvB4>

(Socorro caresses her while Esther closes her eyes)

Ágoras: It is important the support of the circle of co-workers related to this kind of work.⁶²

Socorro: It's not the same thing seeing it on paper than carrying it through. I like to read our guiding document before the session being aware that it will change. Every group is different. Without losing sight of common goal of the project, you have a plan, but in the moment of truth there always something to change, isn't there?

Ágoras: A competent professional has to be sufficiently certain and sufficiently equipped for being able to take creative or educational decisions in the present.⁶³

(Music goes down. Socorro goes away)

Esther: *(She moves to the front)* This is extremely difficult... Being comfortable in an area of uncertainty.⁶⁴ I find my own difficulties and think that I'm no good at this...

⁶¹ Miss Rottenmeier is a character in the animated series of “Heidi”. She is an old woman, mature, severe, rigid and bitter that works as a governess.

⁶² (Malekoff, 2004)

⁶³ (Heaps, 2015)

⁶⁴ Ibid

Screen

“(…) there is no intrinsic reason for the students to trust me or to want to work with me. It is not enough that I am eager to work with them on issues of oppression and liberation. Just because I have this willingness does not mean that I am the proper person to have in their classroom to do that work. I was brought in from the outside—and not invited by the students themselves. Why should they play along with some random guy who shows up once or twice a week? What reason do they have to put down their Sidekicks to play a theatre game? How will any of this help them?” (Duffy, 2010b, p. 206)

Cuánticus: Honey, this looks like the Theatre of the Depressed.

Esther: I’d like to say something funny, but I can’t right now...

Ágoras: Should I tell a joke?

Every other character of the play: ¡No!

Ágoras: *(Clears his throat. Takes Esther’s hand and takes her to the office as he talks)* It is beneficial and supporting to share the experience with colleagues. Errors are unavoidable, particularly when working with groups of teenagers that can touch and stir a professional on the inside in many ways, and even cause rage episodes. Anyway, if that rage is generated in a warm space, it is possible that the group of teenagers would prefer the heat of the anger to cold and controlled indifference.⁶⁵

Esther: Do you think? Or are you just saying it to cheer me up? *(When they arrive at the office, Ágoras leaves. Esther looks depressed)*

Director: What are you feeling?

(Pause)

Esther: Impotence.

(Dark)

⁶⁵ Malekoff, (2004)

Fifth movement

(The group of teenagers goes to the office. Pablo has his hand over his heart. He does the gesture of knocking the door with his knuckles)

Pablo: Knock-knock!

Esther: What are you doing here?

Pablo: Since this is a theatre, we can appear just like that. However, we want to. And so, we came to... Well, we wanted to say that we are sorry. *(He still has his hand over his heart)*

Esther: *(To the audience)* I mean... I know that they can't avoid it...

Pablo: Come on! We were way out of line.

Esther: Well, I have to be more patient.

Lorena: You've been very patient with us.

Andrea: Wow! Like too patient.

Esther: *(To the audience)* Let's see, let's see... Because they seem like the bad guys and I seem the good guy of the movie. I didn't feel comfortable in that situation, but I feel proud and I liked the capacity of asking for forgiveness of a group bringing heavy backpacks and a bruised self-esteem.

Pablo: *(To the audience)* That's because we are the stupid group. They compare us all the time with the other class.

Esther: *(To the group)* What I want is for you to believe in yourselves. For you to believe that you can do it. That you can... That you can. *(Pause)*

Ágoras: In groups that can be prone to low self-esteem and lack of confidence, these projects can significantly increase their chances of success.⁶⁶

Esther: *(About the hand over the heart)* Look at yourself, Pablo. Can you see all that non-verbal language can communicate?

⁶⁶ (Eherton & Prentki, 2006)

Ágoras: It is related with a learning process that is not mainly intellectual, since it is focused on the body and it takes as an axis the visceral, emotional and intuitive.⁶⁷ Drama techniques allow the person to live auditory, visual, motor and verbal experiences simultaneously.⁶⁸

Esther: The body is the main tool of expression.⁶⁹ You haven't taken your hand away from your heart, and that tells me everything.

(Everyone laughs)

Cuánticus: This is getting overly sweet, is it not? Dear lord... I hope the screenplay turns this around... *(Looks at Ágoras)* Ups... Have you been moved by that?

Ágoras: *(Clears his throat)* No, no... *(Clears his throat)* Well, yes, but up to a point... It is an emotion that was born from knowledge and not from ignorance.⁷⁰ What I mean to say is that I can feel and I can reason. Analyse this situation as a critic...

Director: I'm getting lost... I think that you have to go back to locate the action. I would like to hear your description of what you have done during the process of intervention.

Esther: Everything?

Director: No, obviously. Synthesize it through a session. Any activity you would like to highlight?

The group: Diego's.

Esther: All right. *(They move to the central space. To Socorro)* Would you like to suggest something as an introduction to the session?

Socorro: Okay. *(To the group)* Close your eyes. I'm going to play some music. *(She snaps her fingers and starts playing)*

⁶⁷ (Greenwood, 2011)

⁶⁸ (Motos, 2009)

⁶⁹ (Auslander 1994; Boal, 2009, 2011, 2004)

⁷⁰ (Boal, 2009)

(Playing “Áncora” of Ludovico Einaudi)

<https://www.youtube.com/watch?v=hdSMZTSRQNC>

Socorro: I'd like you to visualize...

(The music gets louder and the scenic action takes place in silence. At a certain moment, Andrea goes out crying and heads to a corner. Lorena goes with her. Esther notices it and sits by her side)

Esther: Would you like some water?

Andrea: Yes. *(Esther brings her water. Sits by her side and waits in silence)*

Esther: Would you like some more?

Andrea: No, thanks.

Esther: Do you need anything else? *(Andrea shakes her head in denial)*

Esther: Well, Lorena will stay here with you... You can come back to the session whenever you feel like it, okay? *(Andrea nods and Esther goes back to the session)*

Esther: I'm going to give you a news report that talks about a teenager called Diego...⁷¹ *(She distributes the news report for everyone to read)*

Esther: Now I'm going to divide you into groups. *(In that moment Andrea and Lorena enter. Esther goes pointing at them and saying numbers) 1,2,3, 1,2,3... The ones with the ones, the twos with the twos...*

Pablo: Hey! With Jon? He doesn't speak...

Raquel: Well, I'm with Mikel. He makes fun of me... He thinks he's smarter because he is a boy...

Andrea: And myself with Mikel with whom I don't have any relationship. But whatever, it doesn't matter.

(There's some fuss. Esther tries to explain the activity, but she can't)

Andrea: Would you shut up?

⁷¹ It is a real news report that appeared on the newspapers during the sessions. It is the case of an eleven-year-old boy called Diego that being unable to put up with bullying he suffered in school, he took his own life. He left a letter addressed to his parents. They decided to print it in the press to condemn this serious issue.

Esther: What you have to do is write a letter as if you were Diego and to make a group image. Then we will present the images and a spokesperson will read the letter out loud.

(It gets noisy and they start working. Socorro and Esther walk between the groups. It could be played some music of transition and take some frozen pictures to visualize the work process)

Esther: Good. Let's see the last group. *(They draw the image)*

Andrea: *(Reads the letter)* “Hi, mom and dad. I have long wanted to talk to you about a thing. While I never had the bravery to tell you, I have a very bad time at school for some years now. I suffer from bullying. You now understand why I didn't want to go to class, don't you? Though I know that you loved me very much, I can't take it anymore. Thank you for all your support. Don't forget about me. Loves you, Diego”.⁷²

(Silence)

Esther: Now who wants to read the real letter?

Lorena: Me. *(Esther hands her the letter. When she's about to start reading, the image freezes)*

(Playing “Experience” of Ludovico Einaudi)

<https://www.youtube.com/watch?v= VONMkKkdf4>

(From within the audience appears a person playing Diego. He walks around the group looking at everyone's eyes one by one, placing his hand on their shoulders and several other things. Then he goes and the scene comes back to life)

Esther: Signed by Diego *(Deadly silence. To the audience)* I can't believe it's so silent here...

Socorro: *(Whispers)* Maybe we can think of a healing scene... So they don't stay like that.

⁷² Real letter written by a group of participants during one of the sessions.

Esther: Yes, that’s a good idea. *(To the group)* Good... Can this happen in reality? What other options are there? What could Diego have done?

Ágoras: Questioning and doubting as one of the main democratic abilities the facilitator has to set in place. The ability to question the reality is vital for the democratic process.⁷³

Esther: *(Goes near the audience)* And looking for alternative actions. To explore other ways of being in this world.

Ágoras: The theatre as a space where we can imagine new possibilities⁷⁴.

Esther: Yes. Putting imagination to work to explore new possible horizons.

Ágoras: Imagination takes you to unexplored, hidden, inscrutable worlds... From the moment you activate a “magic yes”⁷⁵. Imagination is the only tool that can guide us from a simple reasoned analysis into a more elevated synthesis.⁷⁶

Lorena: Maybe the sister could help him.

Esther: Would you like me to play the role of the sister?

Group: Yes!

Esther: Then let’s go. *(To the audience)* They love when I jump into character.

Ágoras: It is a process that requires a multidisciplinary role of the facilitator. She has to work as an actress, screenplay, director and teacher.⁷⁷

Cuánticus: I am exhausted...

Esther: What are you doing here?

Cuánticus: I got booooooooooreeeeeeeed! This thing about being a main character only before and after it is not very exciting really...

Esther: Okay. I’ll finish. Let’s see if we can move forward into the play.

Cuánticus: That would be nice.

⁷³ (Morgan & Saxton, 2006)

⁷⁴ (Tejerina, 1994)

⁷⁵ (Stanislavski, 1995, 1988)

⁷⁶ (Sardar, 2010)

⁷⁷ (Bowell and Heaps, 2005)

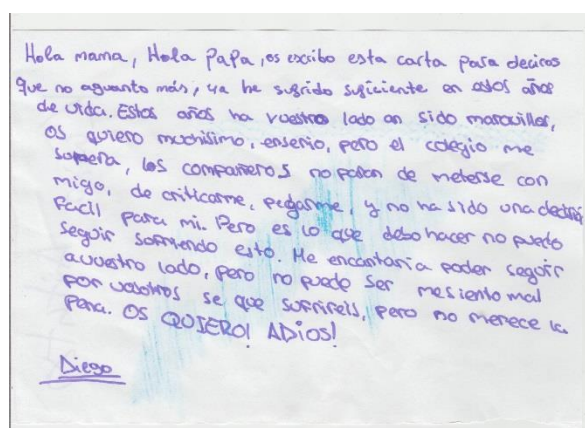
Esther: (To the group) What have we done today and in other sessions?

Lorena: Today we have started with the music and drawing our feelings.



Esther: Yes, based on the topics that we have chosen.

Pablo: Then the newspaper thing. Do Diego's image, write the letter and all that...



Esther: Image techniques and writing in role.

Pablo: And to the images, you have added the comic bubbles to see what they think and all that.

Esther: Yeah. It is called thought checking.

Andrea: And we have questioned Diego's sister...

Esther: Hot-seating.

Lorena: And the thing about improvising to see what else can be done.

Esther: The Forum.

Raquel: The post-its also. We wrote stories and then we improvised.



Ágoras: Resources and strategies collected in the Applied Theatre⁷⁸ and more specifically in the Theatre of the Oppressed.⁷⁹

(The school bell rings)

<https://www.youtube.com/watch?v=fyacZPx13Wk>

Esther: Wait! Wait a moment to finish, okay?

Ágoras: The last step is important.⁸⁰

Esther: While I know that sometimes I run out of time without noticing and I can't dedicate it as much time as I would like... Let's brainstorm to find some words about what today's session stirred inside us.

Group: *(They throw out words)* Sadness, excitement, tension, empathy, reality, trust, pity, laughter...

Esther: Now we have to choose just one.

Group: Empathy

Esther: Okay. Now on three we shout that word all at once, okay? One, two, and... three!

All of them: *(Raising their arms to the sky)* EMPATHY!!!!

⁷⁸ *Applied Drama* of Prendergast & Saxton (2013) and references to Baldwin, (2014); Cahnmann-Taylor & Souto-Manning (2010); MantovaniandMorales (2003), Neelands and Goode (2015); Rohd (1998)

⁷⁹ (Boal, 2004, 2011)

⁸⁰ (Prendergast & Saxton, 2013)

(The group runs off)

Ágoras: Having the opportunity to explore other roles and perspectives widens the way we see the world, it develops a stronger feeling towards oneself and contributes to the improvement of empathy.⁸¹

Teacher 2: Esther, may I tell you something? *(They head to a corner)* It's about Andrea.

Esther: What's wrong?

Teacher 2: She has some serious problems. A family trauma. Let me explain it to you... *(Playing a music that covers the Teacher's voice. She gesticulates while explaining the problem)*

(Playing “La canción más rara del mundo”-as found in YouTube)

<https://www.youtube.com/watch?v=9n69VnhyvDM>

(The music fades and the voice of the Teacher can be heard again)

Teacher 2: It's a case of school absenteeism. But what surprises me most is that she never misses the day we have the drama session.

Esther: At the start of the session she got emotional and had to get out of class.

Teacher 2: I guess that something stirred inside of her.

Esther: Probably... But they can also appear displeasing or critical emotions.

Teacher 2: I think it reopened some old wounds, brought back some memories.

Esther: That is why we have to stay vigilant. These emotions have to be detected and contained immediately by the facilitator and by the group.

Ágoras: Theatre as an emotional oasis.⁸²

Esther: As an emotional oasis.

⁸¹ (McCammon, Sæbø & O'Farrell, 2011).

⁸² (Maclauchlan, 2011),

Teacher 2: I find her happy in other sessions. It’s the only place where I see her smile and participate like this. Even if it was only for this, the programme was worth it.

Ágoras: The Theatre of little changes⁸³

The rest of characters at once: The Theatre of little changes

Screen

“As for me, I was simply trying to do my best as an elementary educator to “change the world”—one child at a time”. (Saldaña, 2010, p. 61)

Director: Good morning, Esther. How’s everything going?

Esther: Hello, Master. I’ll tell you. Right now, the rollercoaster is going up. (*Clicks*) Send.

Cuánticus: (*To the audience*) It will come down, mark my words (*He starts to whistle*).

Esther: (*To the audience*) The Theatre of little changes, yeah. I like that term.

(*Dark*)

⁸³ (Balfour, 2009).

Intermission

(Playing “Todo Cambia” of Mercedes Sosa)

<https://www.youtube.com/watch?v=rtxHNGvIZDY>

The group of teenagers is giving us their backs. This moment will be silent. Some actions will be acted out and they will be shown on the screen.

Raquel comes out with a spray can. She walks to the front, looking at the audience and paints her hair green.

Mikel comes out. She walks next to Raquel and they sculpt an image of Mikel in a status of power and laughing. Raquel moves and starts sculpting Mikel’s image. She takes away his laugh. Then, she sculpts an image of the both of them face to face. They go back to the group.

Andrea comes out with a serious face. The screen shows the foreground of her face. Her rictus changes slowly until she shows a smile. She goes back to the group.

Jon comes out. He tries to talk, but he can’t. He tries again and fails. Finally, he gets to say the following:

Jon: Hi, my name is Jon and I want to perform. The whole group turns.

Group: Jon has spoken!!!

(Dark)

Sixth movement

(Esther and the director in the office)

Director: And it goes...

Esther: It goes. Whatever it is, it's going... Now I have to write the rest. Will I be able?

Director: Well... We are already here, aren't we? You will be okay.

Esther: It's missing its peak moment.

Director: The representation

Esther: And the post-tests. I have Cuánticus bored to death...

Director: Which topics have arisen?

The group at once: Consumerism, sexual identity, bullying, broken homes, what we want to be and don't let us...

Director: Then it's time to write the plays.

Esther: *(Walks to the middle of the stage)*

(Playing “Máquina de escribir” of Leroy Anderson)

<https://www.youtube.com/watch?v=5zK4wReAtTU>

(Gesticulates as if she were typing on a computer. While she counts, she takes out a piece of paper representing the play prepared for each Secondary school centre)

Esther: One! Two! Three! Four! Done.

(There is some noise. The group of teenagers starts moving around. It tries to replicate the atmosphere of the final rehearsal of the play)

Pablo: Is the shirt okay?

Esther: Yes, button it up.

Lorena: Where does this scene go?

Esther: After the one that...

Andrea: We are missing a person to play the director.

Esther: There's no one available to play the director?

Andrea: Well, no... Since Patricia hasn't come...

Esther: So, what do we do now?

Teacher 2: If you'd like I can play that part?

Esther: Yeah? Are you sure?

Teacher 2: Well... I mean, you know that I'm not very fond of drama...

Esther: *(To the audience)* Once upon a time she was involved in theatre. But I think she got to see a different perspective of it all.

Teacher 2: *(To the audience)* I was fed up with so much ego.

Esther: *(To the audience)* But on this journey I have seen her getting closer, amazingly.

Teacher 2: *(To Esther)* I'll have to get you out of the hook, won't I?

Esther: That's great!

Cuánticus: Mmmmm... What about me? Could I do something? I do not know, maybe some acrobatic for my sudden entrance? What do you think?

Esther: Your time will come, don't worry.

Ágoras: I am good at reciting.

Esther: *(To the audience)* The more I write the more out of control these characters get. *(Ignores him)* Let's go to the point. Very good. Here's the script. Have you memorised your parts?

Pablo: Well, more or less...

Lorena: Dude! It's easy because they are our own ideas... It's real life.

Pablo: Yeah. But you have to memorise it.

Ágoras: How times change... “Nowadays, a significant part of young boys and girls are not used to memorising, unlike older generations did. It is not about destroying theatrical texts, but it is about working them carefully”.⁸⁴

Esther: There’s no need to memorise it to a tee. You just have to learn it approximately and adapt the lines to how you would say it.

Jon: I just have a line, so...

Lorena: Yes, but your role is important.

Andrea: I don’t feel like performing.

Esther: What are you saying?

Andrea: That I don’t want to perform.

Esther: But you have one of the main roles...

(Teacher 2 comes near. She takes Esther to one side)

Teacher 2: She has serious problems at school. She’s at risk of getting expelled...

Esther: But she’s good in here!

Teacher 2: Let’s see if we can convince her. *(They go to Andrea)* Come on, Andrea... Why don’t you want to do it? Cheer up.

Andrea: No.

Teacher 2: But... Why not?

Andrea: Because I say so.

Esther: Okay. We respect your decision. Since you share your character with Lorena and Raquel, they can distribute your lines between them.

(Raquel comes closer)

Raquel: It’s not fair, Esther! Lorena has assigned herself more scenes than me...

Esther: Are you sure? But they are shorter.

⁸⁴ (Cutillas, 2006, p. 678)

Raquel: She has more. There are some that have taken up so much, and some that have been left with so little.

Esther: I already wrote more scenes... Precisely so everyone could play a part.

Jon: I am happy with mine.

Esther: *(To the audience)* It's overwhelming!

Socorro: Look at it from the bright side. Everyone wants a slice of the cake. They are hungry for performing.

Esther: I don't know... *(To Raquel)* You'll have to deal with it yourselves.

Pablo: Oh, come on! I always get stuck in this part... My mind will go blank for sure.

Lorena: When do I come in with the basket?

Esther: Let's see... Andrea, I need help. Do you want to be my assistant director? I would need someone to take care of reminding actors of their lines and controlling entrances and exits.

Andrea: *(Doubting)* Well, okay. *(To the group that's getting out of hand)* Shut up! *(Esther is startled)*

Lorena: We could create a group on WhatsApp to prepare the representation. What do you think?

Esther: Very good, actually. Good idea. Come on, the final rehearsal it's about to start.

Andrea: Everyone to their place!

(The group stays frozen)

Esther: *(To the audience)* Look how far along we are and they still don't know their lines, nor their entrance and exit cues, some people haven't even showed up... I'm not sure what's going to happen.

Cuánticus: I do know that. But I do not want to spoil it.

Socorro: *(Laying her arm on Esther's shoulder)* Everything's going to be all right, you'll see.

Esther: It’s a good thing you’re here.

(The lights dim and Esther is left on her own. She takes out her phone. Some WhatsApp messages appear on the screen)

Screen

And what do we wear for the dance?

Tights?

A dress, Raquel.

Or shorts.

The t-shirt was black.

Esther, do the trousers have to be black too?

It’s okay with me that they are black, and the tights for the choreography too.

I’m so nervous!

Lorena, since you share your part with Raquel, maybe you could wear a similar scarf. Does that sound good?

Okay

Esther

(To the audience) Here, at least, they don’t interrupt me... I have the feeling that they listen to me more. *(The group goes back to life)* Well, group, the big day is here.

Lorena: I’m so excited!

Raquel: What happens if I go blank?

Mikel: Come on! Make something up... You improvise and that’s it.

Ágoras: “They do not know what awaits them, nor they feel capable nor prepared to get up on stage with an audience as a witness, but they fervently desire to

undertake a work that will peak in a show. Nonetheless, for that it is necessary to have a methodical and stable plan.”⁸⁵

Pablo: I’m still not sure when’s my entrance...

Raquel: I’ll let you know

Socorro: I will be on the backstage with all off you, okay?

Esther: Andrea will be signalling your entrance and exit cues... But it is up to you now. You have to help each other, alright?

(Mess)

Andrea: Would you shut your mouths?

Esther: Let’s do our battle cry.

(They stand in a circle, put their hands together in the school centre and scream all at once)

Everyone: BREAAAAAK AAAAA LEEEEEEEG!!!!

(Dark)

⁸⁵ Cutillas, 2006, p. 659

Screen (Go Annex. 1 and see video edits)



(The screen goes off, the lights come in, people clap and the whole group comes out waving. Once they finish, they start to leave)

Esther: Andrea!

Andrea: *(Comes to her)* What? Have I done something wrong?

Esther: No. To the contrary. You've done a very good job, Andrea.

(Andrea doesn't respond. She stays still for a minute without knowing what to say. Then she leaves)

Esther: *(To Socorro)* I have seen her moving around, nonstop, with energy, with responsibility... A person that is supposedly going to get expelled.

Socorro: It has been incredible, really.

(Dark)

Seventh movement

(The students, the Teachers and Socorro appear sit giving their backs. Esther, as the interviewer, sets a camera in front of them and she places herself before them. The screen turns on. The screen will show the close-ups of the people talking)

Esther: What can you say about the representation?

Andrea: We were so nervous... But it was a beautiful experience.

Teacher 1: How did you do it? The script, where did it come from? In my opinion, the most astonishing thing is how all of this was built from the ground up. From scratch. At the beginning there was nothing, not even actors.

Ágoras: The distinction between an artist and a non-artist disappears.⁸⁶

Teacher 1: It had its origins in no particular topic... It was built from a vacuum and something flourished... Visual, tactile, three-dimensional... Aesthetically pleasant... I thought it as a very good play.

Ágoras: Forum Theatre must be aesthetically rich. Why do it in black and white? Music or dance can be brought on to scene to make it more colourful.⁸⁷

Teacher 1: Where did this work of art came from?⁸⁸

Andrea: It came from the ideas that were brought up during the sessions. We have become scriptwriters.

Pablo: If we had had a script we would have memorised it, but it wouldn't have been the same because it wouldn't have been what we wanted, what we had been working on.

Andrea: It wouldn't be ours. And we wouldn't have taken the same interest on it or put the same amount of work. This way topics come up, and that way we can do the theatre things that we prefer.⁸⁹

⁸⁶ (White, 2015)

⁸⁷ (Boal, 2001)

⁸⁸ Aesthetics is important. The ability of beauty to disrupt is crucial; therefore, it has some political power that can criticise even the ugliest things of our society (Thompson, 2009)

⁸⁹ Young drama has to question things and be provocative. That is why it suggests that the procedure that best fits its needs and interests is that of *collective creation*. (Mantovani, 2014)

Lorena: I really loved the representation because there was a group spirit, everyone was happy, everyone equally excited... It was a shared experience and you had the certainty that you weren't the only nervous one nor the only one that is going to make a mistake. All of us were involved in this and we felt supported and understood... That's when I realized I loved this part. I don't know how to say it... It has fulfilled me.

Pablo: It was better than we had hoped for seeing the rehearsals and that where it wasn't going very well... I thought it was going to be a disaster, that nobody would know their lines. And in the end, it turned out pretty good.

Socorro: For the circumstances and the elements that were in play, it turned out great. They all have chipped in and, while it was stressful, it was also an incredibly positive experience. It has been a positive stress because it has helped in the growth of the group spirit.⁹⁰

Andrea: It was good because, well, because this way people cannot only see the results of the research, but they can also appreciate that we have worked hard and so...

Teacher 1: It's on another more demanding level. This is something audience, everyone has to take their place and may think “well, I'm not going to screw this up”... I have seen some staying late to rehearse. They have taken it seriously, they have enjoyed it and they have studied, which is difficult to get them to do... I am so proud of how they have behaved.

Teacher 2: I would like to shine a light on the merit the students have achieved for overcoming their shyness and fears, for their self-control... ¡For being able to stay silent and listen from the back of the class!

Lorena: And the part about Forum Theatre was beautiful. A chance for the audience to have such an experience, to walk in the shoes of the people who were participating and to realise that it's not as easy as seen from the outside. I mean, it's not so simple to change the topic brought up on the scene.

⁹⁰ As declared by Díaz Aguado (1999), drama techniques improve the group's cohesion. They offer opportunities for communication that allow the sharing and development of feelings and worries collectively; something that may be difficult to do in an isolated way.

Teacher 2: That’s true, because you think that something should be a certain way, but then you play the part, you get into character and you end up not doing that “nice” thing you had in mind. It is not that easy...

Ágoras: “Because dramatizing is putting yourself in another person’s shoes, seeing the world through their eyes. It is confronting situations in which we have to give an answer based on their own emotional, intellectual and expressive resources”.⁹¹

Pablo: Yes, it’s entertaining. It’s like the audience writes their own script. You can watch something different and bring up different topics.

Teacher 1: I consider the idea of Forum Theatre as a relevant one. If the Forum doesn’t take place they might not get as much out of this activity as they could have. It allows to study, analyse and get the most out of what it is being seen, not just to sit as a mere spectator, as a passive audience. It’s not about seeing the play and leaving...

Ágoras: The final goal is to make questions surface, to offer multiple perspectives, and to encourage dialog.⁹²

Teacher 1: Making the audience participate in the Forum turns it into a work of art that will always be unlike any other, because you never know how it’s going to end.

Socorro: And then, the person in charge of the Forum has to have knowledge around community, psychology, conflicts, etc. Precisely for being able to explain what happened in the moment... That what is taking place is not that way because that person said so, but because what unwrapped on scene was much more difficult than what it seemed at a first glance...

Ágoras: The person leading the Forum is the joker.⁹³ Rather than going into detail about the success or failure of what was put forward, he or she looks for the participation of the audience with the goal on analysing what really happened.⁹⁴

Andrea: I thought that no one was going to offer to volunteer, but in the end, people stepped up.

⁹¹ (Farreny, 2001, p. 131).

⁹² (Schutzman and Dodge, 2010)

⁹³ (Boal, 1970, 2009, 2011)

⁹⁴ (Calsamiglia and Cubells, 2015)

Teacher 1: We were left wanting more...

Socorro: To go deeper we would have needed more time or a smaller audience.

Teacher 1: It may be true that if was a little too short and when they finally were loosening up, the bell rang and the session was over.

Teacher 2: I was disappointed that it didn't take place in a smaller space. Closer, do you know? But well, look at it; the end result it was pretty good.

Socorro: How could we make sure that the restrictions around time, space, numbers, school expectations... don't alter the pedagogical space?⁹⁵

Raquel: Some took it as a joke.

Teacher 1: I wasn't happy with the debate... There were too many people talking all at once...

Mikel: I would have preferred that, on Forum Theatre, instead of them participating, they would have asked us so we could do it ourselves.⁹⁶

Lorena: We were more prepared to... improvise. We would have been more on character; do you know what I mean?

Mikel: After the play I thought that that of Forum Theatre was a step back. Not because of how it was organized, but because some took it as a joke.

Raquel: Okay... Some took it seriously, but not all of them, that's true...

Pablo: Well... Those who went on stage took it seriously.

Lorena: Yes, I agree. Maybe we should tell them what the play is about before doing to play...

Ágoras: “I am more than convinced that it is necessary to educate not only the actor, but the audience too, so they are prepared to assist in this kind of brave performances that develop different and provocative topics that raise up interest and debate, the will to discuss things and of acting on them”.⁹⁷

⁹⁵ (Vine in Duffy, 2010a)

⁹⁶ It would constitute the kind of simultaneous drama that is the origin of Forum Theatre and that was one of the first experiments of Boal (2009) as well as it was used as a strategy by (in Duffy, 2010a)

⁹⁷ (Fo, 1997, p. 216-217)

Socorro: I would bet on smaller groups.

Ágoras: When the crowd is small make up of equally motivated people, the meditation and the search of alternatives might end up being more fruitful. ⁹⁸

Socorro: Nonetheless, I am amazed with the process and to see how, at the end, they had a good time and they got involved. They felt part of something important, of something that others are going to see. That’s where they felt like a team and where there was no place for a situation of inequality.

Ágoras: “The educational system might be considered as the most vital tool to communicate and to teach the principles of equity, inclusion and cohesion.”⁹⁹

(The screen turns off and the group turns around)

Group of teenagers: This Greek man is so annoying!

(Dark)

⁹⁸ (Boal, 2001)

⁹⁹ (Lisbon Summit from March 2001, Basque Government, 2016, p.9)

Eighth movement

(The space lights up. Esther appears in the director’s office)

Director: Now we are getting to the most sensitive part.

Esther: The most difficult... Measuring the effect.

Ágoras: But it has to be done...

Esther: Here’s Jiminy Cricket once again.

Ágoras: Then perhaps you shouldn’t have created my character.

Esther: Why did I have to get into all this mess... Measuring the effect... Sounds cold, distant... I prefer the term “affect”. The effects of affects? ¹⁰⁰

Ágoras: Name it as you like. But it is mandatory to evaluate projects of Applied Theatre and, because of that, the research has to assess its efficacy in several different ways, as you have already done.¹⁰¹

Esther: It frightens me... What if Cuánticus can’t find anything?

Director: You don’t have to rely just on Cuánticus.

Ágoras: Well... Cuánticus is the best of the best in what he does, that is true...

Esther: See?

Ágoras: The impact of a project of AT can be measurable and may be included in the initial design of assessment and tracking of the project.¹⁰²

Director: What I find curious is the small percentage of researchers that have used quantitative tools. Might there be a certain comfort zone around choosing methodological tools depending on the promotion of one’s own field?¹⁰³

¹⁰⁰ (Thompson, 2009).

¹⁰¹ (Ackroid, 2000)

¹⁰² (Etherton and Prentky, 2006)

¹⁰³ (Omasta and Snyder-Young, 2014)

Ágoras: I will make a plea for the use of an extensive range of methodologies and for the notification of results, whether they agree or not with preestablished results.¹⁰⁴ Even if they are negative.¹⁰⁵ I rest my case.

Esther: You surely have let it all out, haven't you?

Director: You have used a variety of tools, haven't you? Journals, interviews...

Esther: Yes, yes, I know... measuring impact is not a walk in the park and I'm not the only one saying that it's something problematic.¹⁰⁶ I wonder if this kind of AT project could really effect a change and, in that case, how could this change be measured.¹⁰⁷

(Esther moves into another corner at the front, facing the audience, and observes the following scene)

Esther: *(To Cuánticus)* Now, now it's your moment. Go ahead. *(Cuánticus starts measuring the group of teenagers with his measuring tape)*

(Playing “Felicidad” of Albano and Romina Power)

<https://www.youtube.com/watch?v=Uy4jFpcgDng>

(As Cuánticus gives the finishing touches, the song plays slower and gets distorted).

(Silence)

(Cuánticus takes a microphone. Starts reciting variables that have been measured as if he were calling the winning numbers for the Christmas Lottery.¹⁰⁸ Every time he mentions a variable, shows a part of his measuring tape. The rest of the characters are going to repeat the results in a unified tone. Each person of the choir has a hidden object covered by a black piece of cloth)

Cuánticus: Significant difference on Seeelff-IIIllmaaageee!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ (Taylor, 2003)

¹⁰⁶ (Prendergast and Saxton, 2016)

¹⁰⁷ (Landy & Montgomery, 2012, p. xx)

¹⁰⁸ An example of Christmas Lottery in Spain to aid in imagining the tone of the scene and the way of calling the results. <https://www.youtube.com/watch?v=2yNq9URG1WI>

Cuánticus: Significant difference on Eeeeempaaathyyyyy!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: Significant difference on Emoootionaaal Inteeelligeeeeeence!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: Significant difference on Asseeertiveneeeeeess!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: Significant difference on Prosociaaaaaalityyyyy!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: Significant difference on Conflict Reeeeesooluuutioooooon!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: Significant difference on Groouuuuup Perceeeptioooooon!!

Coir: Nothing caaaaaameeeeeee ooouuuuuut of iiiit!

Cuánticus: *(He no longer calls any variable. He takes on the same aseptic tone as the people on the tribunal of the lottery)* The measuring of variables in every series... has not shown any significant differences.

Coir: *(Whispers and moves next to Esther)* Nothing has come out of it... Nothing has come out of it... Nothing has come out of it...

(The lights dim. There is a spotlight on Esther. The rest of the characters take off the piece of cloth covering the object. It is a pitcher filled with water. They lift it off slowly and spill the water over Esther. They leave)

(Esther looks at the audience)

(Playing “Time” of Hans Zimmer)

<https://www.youtube.com/watch?v=4amUUIJdmAY>

(From now on the scene will take place at a very slow motion. The director walks carrying a blanket. Once he gets there, he places the blanket over Esther’s shoulders) (Dark)

Ninth movement

(The scene starts lighting up. Esther is on the floor, covered by a blanket. Totally covered, so she can't be seen. Ágoras is by her side. In the space there is a line of chairs and they are filled by the Teachers, the students and Socorro, giving their backs to the audience)

Ágoras: Come on, Esther... Get out of there...

Esther: I don't want to!

Ágoras: *(To the director)* Is she going to stay like this much longer?

Director: No... She will get up...

Esther: This is some shit. *(Ágoras sits in waiting)*

Ágoras: Come on now... Stop punishing yourself... Being from Donostia¹⁰⁹ you should already be used to getting water thrown on you all the time, should you not?

Esther: That was an awful joke!

Ágoras: I just wanted to cheer you up... Come here, Cuánticus. Show me those results.

Cuánticus: Here you go... *(He hands him over the measuring tape. Ágoras starts checking)*

Ágoras: But... There is something here...

Cuánticus: You see, I have tried to tell her, but she is down there being stubborn and does not want to listen to me.

Ágoras: The decrease of self-image is much slighter in the treatment group. It is almost stable.

Group of students: *(Turns to the audience)* I mean, we are the treatment group, right?

Ágoras: Whereas on the control group it plummets. It is not enough to be considered a significant result, but almost. It is a remarkable tendency. Interesting...

¹⁰⁹ Capital city of Gipuzkoa, which is a region of the Basque Country (Autonomous Community inside Spain, known for having a really humid climate).

(Esther gets her head from out of the blanket)

Esther: Could it be interesting?

Ágoras: Let me take a look over here *(Opens the book)* Let us see... *(Reads)* Puberty is a complex phase where self-identity becomes established. This can fluctuate notably due to the vulnerability of teenagers to common day events. Therefore, it is a deeply sensitive situation to the elements that may affect their self-image. Self-image and self-esteem are in constant adjustment during each person’s development and tend to diminish towards the beginnings of puberty.¹¹⁰

Director: Hence, the results could indicate that the effect of descending self-esteem, previously described, that tends to get emphasised during puberty, diminishes and almost maintains the same level in the case of the group on treatment group.

(Esther straightens some more)

Ágoras: And have you seen the part on perception of satisfaction into the group?

Cuánticus: Well, it descends in both groups...

Esther: I don’t want to hear anything else! *(She hides again under the blanket)*

Ágoras: Hey, you could be more delicate, could you not?

Cuánticus: The numbers are the numbers... You might want to tell me how to explain that to her...

Director: *(To Ágoras)* Let’s see if you can do some magic trick to get her out of there...

Ágoras: Phew! I am so eager to retire... Let us analyse it more on detail. *(Looks at Cuánticus’ measuring tape)* Let us see... Don you get overly excited but it descends a little less in the treatment group... and, look! A slight increase in the girls from the treatment group.

Group of girls: *(They turn to the audience)* Us, girls!

¹¹⁰ Garaigordobil (2011)

Ágoras: ... and there is also an increase in the treatment group from the Secondary school centres C2 and C4. (*Esther sticks out her head again*)

Cuánticus: Come on... You say that to cheer her up, do you not? Because there is nothing more to scratch from the rest of it.

(*Esther hides under the blanket once more*)

Ágoras: (*Looking at the director*) This is going to take some hard work...

Director: Bear in mind that this is a research, and that the "no results" are actually some results.

Esther: That's easy to say.

Director: She will get out of it...

Andrea: Well, we have a say in this, don't we? (*She comes closer and suddenly takes away Esther's blanket*)

Ágoras: She let the cat out of the bag!¹¹¹ Hey! I made another joke

The whole group (including the Teachers and Socorro): Phew!

Andrea: Come on, get up, we'll have to talk with the man of the measuring tape, won't we?

Cuánticus: Let us debate. No matter how much you argue this, the numbers are the numbers. (*Andrea goes back to her place*)

Esther: Well... Some would say that AT can be assessed quantitatively.¹¹²

Ágoras: But we are trying to combine quantitative and qualitative approaches in order to get more solid results for the research.¹¹³ Is that not true?

Director: It's about offering an understanding not only of the results of the scientific research, but of the process itself too.¹¹⁴

¹¹¹ This is a game of words in Spanish. "Tirar de la manta" (literally, to pull the blanket) is an expression in Spanish that means to uncover some dirty or shameful business that was kept hidden.

¹¹² (Taylor, 2003)

¹¹³ (Flick, 2007)

¹¹⁴ (Kaplan 1973)

Esther: Then I would advocate for the “end of the effect” and for focusing on the term *affect*.¹¹⁵

Cuánticus: What are you referring to with *Effect*?

Esther: The effect has to do with the usefulness and the goals-results or the identifiable social impact.¹¹⁶

Cuánticus: And what about *Affect*?

Esther: I call that to body responses, sensations and/or aesthetical pleasure.¹¹⁷

Cuánticus: So vulgar! (*To the audience*) She has lost her mind... She has gone crazy... Why don't you fill the stage with flying butterflies and heart-shaped helium balloons?

Ágoras: Let us see... If we must hold on to the literature... It says here that perhaps we should focus on the affects rather than the effects?¹¹⁸ I am going to leave it there.

Director: And what do the journals and interviews say?

Andrea: If you could let us talk... (*Each time one of these sit characters speak, they will turn to the audience and will stay looking forward*) I mean... I don't know what those tests say...

Cuánticus: Then you need facts, facts!

Ágoras: Would you let her speak?

Andrea: Thank you. Before this, someone used to pick on me, and now not so much. What I mean to say is that the group has improved.

Pablo: A bit...

Lorena: We feel tighter and more connected.

Raquel: We respect each other more.

Teacher 2: I do believe that it has been useful for them to smooth things over. I have seen them looking more like a group.

¹¹⁵ (Thompson, 2009)

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Ibid.

Socorro: During a session, I heard them say that they were being more open when accepting people. It's incredible!

Ágoras: The latest approaches to theatre in educational contexts are based on studying the impact of drama or theatre in social and moral learning.¹¹⁹

Teacher 1: Well, I see no changes in the classroom in a normal day. I have realised that while they were participating on the project, during the couple of hours they were there, they acted differently. But then on a day-to-day basis I haven't seen any reflect of those changes. They went back to their old ways.

Esther: Perhaps the noticeable transformations can only happen during the time they have spent with us... And I would need some conditions to study that effect in the long-term.¹²⁰

Lorena: Well, I say that we understand each other better.

Ágoras: “The most important thing in Theatre of the Opressed is this building of relationships”.¹²¹

Raquel: It's like every one of us has its own personality. Everyone has their own opinion.

Teacher 1: A learning curve, yeah... Each of them has had a more personal development. Individual changes. And I see that in class now. Specially, I notice that change in girls. They are more focused, they make themselves be valued, as they deserve.

Raquel: Now we girls are tighter together, and we don't care so much that the boys laugh and tease us.

Socorro: Previously, the power was clearly held by the boys. And during the process we have seen how the girls' attitudes towards the boys have changed. They feel more empowered.

¹¹⁹ (Motos, 2009)

¹²⁰ (Vettrano, 2010)

¹²¹ (Ganguly, 2010, p. 152)

Ágoras: The process constitutes a research journey that arrives at a place of empowerment.¹²²

Raquel: It has also turned out useful for getting to know each other better. Because I had no other way than to do that scene with Mikel with whom I didn't get on well, honestly...

Pablo: New connexions have arisen.

Jon: And I thought that being new to this class... I thought that I was going to be more like... isolated. But this experience has helped me get closer to the group. I've had the opportunity to know them better.

Andrea: Yeah. I have started talking to Jon since we started in here.

Lorena: Me too.

Raquel: I mean... I also believed that some people were a certain way, and then I realised that, for example, they were super selfish in drama. That some of us had a few roles and they wanted loads of them.

Lorena: Okay, okaaaaay... It's that, when I really like something, it's true that I can get quite selfish and I think that maybe I should change that. Because as much as you might like it, you can't have it all for yourself.

Pablo: I think that all of us have contributed some responsibility because, otherwise, it wasn't going to work given that it was a teamwork.

Andrea: In the end, there's nothing left to do but to work with them. You have to try to stay in sync so the activity goes well, and this causes you to have a better relationship with them. It turns out better because you lend them a hand and they lend it back.

Ágoras: theatre is a “social art”, since it is sustained by a shared experience and the collective work, which are basic for the development of values and social abilities such as: teamwork, listening and integration of ideas, importance of the group, respect and collaboration.¹²³

¹²² (Diamond, 1994)

¹²³ Navarro Solano (2007)

Pablo: In my case, for example, I feel that I have got better in that empathy thing... Walking in someone else’s shoes.

Andrea, Lorena, Raquel, Pablo: Yes, yes! Me too.

Pablo: With Jon, for example. I really didn’t care about what that guy felt, but now... It’s like I take his place and... it’s kind of different.

Lorena: Before it was like there was someone I disliked and I didn’t care that it was wrong. But not anymore. I might still dislike them, but I can also feel pity for them.

Andrea: For example, I remember the activity of Diego’s letter. It was so shocking... Because you had to play the character, put yourself in his shoes to kind of understand how he felt like, what was going on with him and such... Otherwise it was like you couldn’t do it right. You got to understand what was going through his mind.

Ágoras: The fact of having the chance of exploring other roles and perspectives broadens the subjects view of the world. We are able to imagine things beyond ourselves and to walk a mile in someone else’s shoes, which contribute to the development of empathy.¹²⁴

Pablo: You understand, you empathize, and then you can tackle conflicts in a better way, can’t you?

Ágoras: There are studies that demonstrate that implementing programmes of conflict resolution through drama techniques or, in other words, through a personal experience, tend out to be more effective than the reading of books or the attendance to lectures.¹²⁵

Pablo: Damn right.

Lorena: You’re right. If we have a problem now, we talk it out. If someone is bothering you, we might take it on for a while and then you say something. Not screaming though, but in a more appropriate tone.

¹²⁴ (McCammon, et al. 2011; Cahill, 2010).

¹²⁵ (Lepp, 2011)

Pablo: During this time there have been some moment when I have wanted to badmouth someone, but then I thought to myself “damn, I’m going to shut up because I know how the other person is going to suffer”.

Ágoras: The actor’s own flexibility in making fast changes in perspective in time and space and their ability to control their emotions may help the students to develop abilities related to prosocial behaviour.¹²⁶

Lorena: I would say that we tend to pay more attention to other people’s emotions.

Esther: And in your own?

Pablo, Jon, Lorena, Raquel, Andrea: Well... No, maybe not as much...

Andrea: I’m not sure... I now feel freer to express myself. At least during the sessions...

Pablo: Free speech. No one judging you for everything you say. You feel more comfortable in saying what you think.

Ágoras: The participation of the teenagers in a drama session requires putting yourself in a vulnerable and visible position, for which they need to know that there is a series of rules that guarantee their protection and mutual respect.¹²⁷

Andrea: Now I seem happier when I’m walking down the street. People used to tell me that before getting to know me they thought I was super rude since I looked at everyone with a disgusting face. Now they tell me that I am changing, that I smile more.

Pablo: Hey! And let’s not forget that Jon speaks!

Jon: I see myself differently now. Being embarrassed is a pain in the ass. Now I believe I am funnier. (*Everyone laughs*)

Raquel: I was so embarrassed about acting, but then I discovered that it was not such a big deal.

Socorro: And what would you say about the topics we have covered?

¹²⁶ (Aden, 2014).

¹²⁷ (Neelands, 2009a)

Andrea: I have a better relationship with my dad.

Raquel: Before, I used to keep it all inside. I didn't tell anything to the parents, but then we talked about bullying and all that... And now, every time someone picks on me or anything, I tell my mother. She helps me, so I have realised that it's better if you let it out and tell it to someone.

Lorena: The fact of walking into another person's shoes has been good for some people to act more coherently. Now there aren't as many sexist comments.

Pablo: With the topic about homosexuality I didn't think that they were going to take it so well. But after the sessions it is spoken about more freely. I mean, people like bringing this up: “Do you remember this and that? When we learned about this and the other thing...”. And they don't criticise it or anything. So, you can tell that they liked the topic and that they value it.

Teacher 1: For me, it has been useful to get to know my students better. I know them from the classroom, from studying... and it has helped me discover things about them. I am thinking about someone who is always so shy and that has, in fact, some new sides that I didn't know about.

Pablo: Jon, your ears must be ringing. *(He laughs)*

Teacher 2: I think that they were thrilled that I ended up performing. I asked them “Do you mind? Since you are missing...” and “no, no, don't you worry”. And well, I believe that they have seen a different side of me apart from the grumpy math teacher.

Mikel: Well, in my case it hasn't helped me in any way. I agree with the one with the measuring tape...

Cuánticus: What?

Mikel: That I'm on your side, man... I mean, I liked it, but it hasn't been useful for me.

Cuánticus: Well... To me... I do not know... That sounds so radical that I do not know what to tell you...

Esther: No, but he may be right.

Cuánticus: Let us see... There might be some factors that explain the quantitative results...

Ágoras: *(To the audience with a look of complicity towards Cuánticus)* Is he going soft?

Esther: *(To Cuánticus)* Such as?

Cuánticus: *(Cuánticus addresses the group)* Let us make a circle.

(The group of students, teachers and collaborators form a semicircle in such a way that they stay facing the audience. Ágoras and Esther stay outside, observing. The director is in his office space and Carlos remains writing in his corner)

Cuánticus: *(Takes a deep breath)* Let us see. We could question the tools for collecting the data. In other words, to call into question if they really fulfilled the goal based on what they pretended to measure.

Ágoras: I am so happy that it came out of your mouth. Indeed, coexistence is a polysemic term.¹²⁸ It's a complex, large, multidimensional, difficult to read construct.

Esther: *(To Cuánticus)* Can you give us some examples to make it more concrete?

Cuánticus: The tool for measuring empathy,¹²⁹ without going further. Let us see... Most of you have said that you now pay more attention to the emotions of others and that you are more capable of seeing something from their perspective, is that right?

Andrea: Yeah. It's like we better understand what they might be feeling.

Cuánticus: That is exactly it. That you better understand how she feels. Ágoras, give me the definition of empathy.

Ágoras: At your service. Empathy has traditionally been defined following two different angles: 1) that which highlights the cognitive part of it or, in other words, the understanding of other people's feelings; 2) or that which underlines the affective part, also known as the emotional response for other people's feelings.¹³⁰

¹²⁸ (Basque Government, 2016)

¹²⁹ (Bryant, 1982)

¹³⁰ (Gorostiaga, Balluerka & Goretti, 2014)

Cuánticus: Which means that it might be possible that your empathy has grown in that you better understand others’ feelings, right?

Andrea: Hey! That might as well be true...

Cuánticus: And the tool she used... How was it called?

Esther: Bryant’s (1982) Index of Empathy for Children and Adolescents.

Cuánticus: That’s it. Well, then you did not realise something, sweetie: this ladder or scale only focuses on emotional activation, which means that the questionnaire was built emphasizing the emotional response instead of the cognitive mechanisms that were in play.¹³¹

Pablo: I don’t understand a word.

Lorena: He is saying that instead of feeling what the other person is feeling, that you understand it with your head.

Cuánticus: More or less, honey. But yes, you are on the right track. So, it might as well be said that... the kind of empathy developed by the group participating on the program involves more the cognitive understanding?

Ágoras: The optimal emotional identification is that which produces a kind of empathy involving comprehension.¹³²

Esther: Okay... I must also admit that the pro-sociality test¹³³ might have its limitations, doesn’t it?

Cuánticus: Well, I did not want to be the one to say it, but the adjustments to the test were yours. And excuse me for what I am going to say, darling, but the data must be taken really carefully.

Ágoras: Do not bring her down again, please.

Esther: Don’t worry... I’m already over it. More?

¹³¹ (Bryant, 1986; Garaigordobil, 2008)

¹³² (Woodruff, 2008)

¹³³ Prosocial Behaviour test (Weir & Duveen, 1981). Adaptation to a self-report for teenagers, for measuring prosocial behaviour. (Uria Iriarte, 2016)

Cuánticus: Well, if you insist... There were other limitations in the tools for measuring assertiveness.¹³⁴ It presents a two-dimensionality (assertive-aggressive) that does not appear in the original test, which is why the authors themselves suggest changes for improving it.

Ágoras: And then there is the limitation of the self-report in itself, is it not?¹³⁵

Cuánticus: Yes, yes... One of them may point to social desirability and voluntary simulation or dissimulation. What it is to say that the given answers falsify the reality to offer a positive image of one's self.

Pablo: Hey! It wasn't me...

Lorena: Me either... No, no, no...

Raquel: I don't know... At the end I was tired... It has so dense.

Andrea: That's because there were a ton of questions... And they were the same ones we answered before starting the sessions. We had to answer the same questions all over again...

Esther: That's because the post-test was at the end of the school year... Unlike the pre-test, which I was able to do it in two sessions, I had to do the post-test in a single session. This might add some pressure and cause the answers be given quickly and with little precision.

Cuánticus: That's it. There might have been some lack of motivation: due to the repetition of the same test or to the pronounced fatigue of the students.

Andrea: And then... it wasn't too much time for the program, was it? I mean, there could have been more sessions.

Pablo: Yes. more time would be needed.

Lorena: Like, at least all the year, don't you think?¹³⁶

Cuánticus: Yes, that is true. Another hypothesis might refer to the intervention programme and its duration. A fifteen-session programme might be too brief for

¹³⁴ Psychometric Properties of the Spanish Version of the Children Assertive Behaviour Scale (Mesa, García, Betancort & Segura, 2013).

¹³⁵ (Cohen, Manion & Morrison, 2000)

¹³⁶ MUS-E programme (FYME, 2017); DRACON (Burton & O'Toole, 2005)

being able to detect a significant impact immediately, right?

Esther: Yes, it might be... it might be... *(To the audience)* Might that be?

(The lights dim and Esther heads to the office)

Tenth movement

(The group of teenagers, teachers and collaborator stay sit in the semicircle while vivaciously talking with Cuánticus. Ágoras is standing up nearby. Esther is in the office with the director. The group’s conversation turns more silent, though laughs can be heard once in a while)

Esther: *(To the director)* I have let them be... They seem to be getting along, don’t they?

Director: What have you taken out of all this?

Esther: *(Laughs)* That this research is leading me to new questions, I think... *(The volume of the semicircle’s chatter goes up)*

Cuánticus: *(He seems completely relaxed)* But well, okay, all in all, did you like this experience? Yes or no?

Andrea: It has been a really nice experience.

Lorena: A new experience.

Pablo: So much fun. I’ve had a really good time.

Jon: At first, it’s like I didn’t like it... It got me by surprise, but then...

Mikel: For me it was nothing special.

Esther: Ask them if this experience makes sense. Drama as a strategy to encourage coexistence.

Mikel: Meh.

The rest: Of course it does! This should be done in every Secondary school centre.

Teacher 1: It makes sense. It makes a lot of sense.

Teacher 2: I agree.

Socorro: Without a doubt

Teacher 2: But if we would like to use it, we would need some kind of preparation... Some training.

Teacher 1: I don't see myself doing this, eh? I'm really bad at this. I don't feel prepared.¹³⁷

Director: Among other measures, it could be suggested the idea of creating a training space for the teachers, couldn't it?¹³⁸

Esther: But as you can see, the teachers' predisposition is variable depending on the person. It's an activity that takes a lot of energy and effort that aren't always appreciated.¹³⁹

Cuánticus: Would you do it again?

Everyone except Mikel: Yes, yes.

Mikel: Me... If I had to do summaries like that one, then yes.

Cuánticus: And if you could choose a normal tutoring session?

Mikel: Then I would choose the tutoring session.

Andrea: You're such a buzzkill.

Esther: *(To the director)* This is getting to an end... Now it's hard for me to say goodbye... I don't know how to do it.

Jon: I have written a rap song.

Andrea: Then sing it, man!

Esther: Would you like to?

Jon: Well...

Lorena: And that's the one who didn't speak! Come on, will do the beat.

Cuánticus: You can have my microphone. *(He gives it to him and goes to the audience)*

Mikel: I pass. *(He leaves).*

(The adults leave the group and go into the audience. They applaud)

¹³⁷ (Linds and Goulet, 2010)

¹³⁸ (Mouton, 2010)

¹³⁹ (Tejerina, 1994)

(The lights go dim and focus on the group).

Jon

We must have so much respect,
put your days in sneakers, that’s the challenge.
Doesn’t matter the colour of your skin, friends are necessary,
that way we’ll take everyone who’s just like us.
After all, we’re all equals.
No one is going to change your role.
Doesn’t matter how you are or if you wear different clothes.
You’re all winners, here’s your prize.¹⁴⁰

(The school bell rings)

<https://www.youtube.com/watch?v=fyacZPxI3Wk>

(The group starts moving to take their backpacks. Esther goes near them)

Esther: Wait, wait! A selfie, right?

Andrea: I’ll take it!

(They take a picture with the phone. The picture appears on the screen)

¹⁴⁰ Creation of a student from the group C4

Screen



(The group of teenagers rushes off. Carlos keeps writing)

Esther: It's over, you can leave it.

Carlos: Ok, okay! *(He picks up his things and is about to leave)*

Esther: Wait...

Carlos: Yeah?

Esther: No. Nothing... *(Carlos leaves. Esther addresses the audience)* I was going to ask him a stupid question about why he didn't want to participate in the sessions... But why should he? I am not a guru, I am not in possession of the truth. My wish to use art to effect a personal and social change might not coincide with the wishes of the community I address.¹⁴¹ Why should I assume that anyone wants to change? Why should I assume that this is a miraculous cure?¹⁴²

¹⁴¹ (Etherton and Prentki, 2006)

¹⁴² (Heap, 2015)

(Starts placing the chairs as they were at the beginning, hooked creating a tower)

As I mentioned in the beginning, this play ends up with questions. How to measure impact? How to measure the effect? Or the affect? And, how will this kind of intervention affect in the long run? Is drama an optimal tool to encourage coexistence? Is it an effective educational space? Is there a place for it in the school program? And if that's the case, how could we make some space for it? Should it be an optional subject? What could we say about the compulsory nature of coming to this kind of sessions? How to better manage the very difficulties that come from working with a group of teenagers? How could we live better in this state of uncertainty? Is it feasible its transversal use with other subjects as a methodological strategy? Are the teachers willing to train themselves? Questions... Questions...

(Sounds a tone from WhatsApp. Esther looks at her phone. The screen goes on)

Screen

Thanks, now I finally understand my brother's sentence: There are those who come from nothing and turn into everything. I didn't believe him, but now I'm starting to agree with him, thanks, hugs. Pablo.

Esther: Well... I guess that with the emotion of the moment... *(Puts the last chair)*
But beautiful. Theatre of little changes... Yes. I like that sentence, I do. *(Looks at the space carefully and leaves)*

Director: Ágoras, hey! She has left us neither here nor there... What are we supposed to do now?

Ágoras: Should we make a disappearing act?

Director: Sure, I invite you to a pint.

Ágoras: I pay the croquettes.

Director: My diet doesn't allow it.

Ágoras: You only live once!

Director: That's true.

(They start walking away)

Director: And when are you retiring?

Ágoras: Soon... Very soon... in one of these centuries ...

Director: You know what? I think this is the beginning of a beautiful friendship.

Ágoras: Yes. We'll always have Greece.

(Playing “As time goes by” from the movie Casablanca)

<https://www.youtube.com/watch?v=uHhXT8JP-5U>

(Dark)

(Playing the same song as in the beginning of the play “La vuelta al mundo” of

Calle 13) <https://www.youtube.com/watch?v=htuf1wBLY8M>

(All the actors come out to greet the audience)

THE END

(Starts the debate with the audience)

Chapter 4.2. Conclusions

After the work carried out in the comprehensive framework construction, as well as in the design and development of the project, and further analysis of the data extracted from the research tools, we conclude that:

- **Theatre as a social art** constitutes a meeting point where people can jointly **observe** human **action** in an amplified way. Theatre as a mirror of what we are also represents the possibility of what we can be. Thus, it can constitute a laboratory of **collective understanding** where one is able to read and rethink human reality; a political platform confronting the human being with his own reality in order to activate, from imaginative action, other possible horizons hoping to build a better world.
- From the philosophical basis which contemplates theatre as a space for analysis and transformation, in the 20th Century another way of doing theatre emerges **breaking out of the traditional way**. It comes out of conventional spaces and it is released **from predetermined texts** privileging **physical actions** and opening a space to the **audience participation**. The purpose of the theatrical act not only has to do with entertainment, but with the possibility of generating **critical thinking** with the aim to initiate processes of change.
- This context favours the development of **Applied Theatre (AT)** as an umbrella term encompassing all those practices located in non-conventional contexts and **using theatre** for the purpose of promoting changes addressed to improve **personal and collective wellbeing**. Theatre's aesthetical language enables us to gain a deeper knowledge of reality and **making the invisible visible**. AT contemplates the constitution of a **democratic space** where people are able to analyse the world through action in order to boost possible **transformation** processes. Accordingly, the **ethical premise** of AT practitioner is to work at the service of the community from a flexible and

respectful attitude towards collective's own intentionality, even in that case where there might be no desire for change.

- One of the most relevant contexts where different AT practices are developed is Educational System. **Theatre in educational contexts** supposes a pedagogical tool making possible significant learning processes through the activation of pedagogies based on **play, experience, creativity, collaboration, emancipation, and hope**. Theatre makes possible the creation of a ludic space constituting an intermediate space *between zones*, a laboratory in which to transgress the limits and play with other possibilities of existing and being in the world. Furthermore, the educational theatrical space is based on a **critical pedagogy** that moves bottom-up; through creative and imaginative action, the group acquires an active and leading role in generating topics, research and construction of meaning processes which will inevitably impact the lives of people and, therefore, the collective's coexistence.
- **Coexistence** is a difficult construct to define due to its **multidimensional aspect** that responds to dynamic, complex and constant interactions processes feeding from both systemic elements provided by the institution or the social context, and the actions of people in **relational and communicational situations** where elements such as **emotions, beliefs, values and attitudes** come into play. Thus, **positive coexistence** could be, conceived as scenery for relational situations which from a principle of freedom contemplate **mutual care**; a foundation in the exercise of a citizenship based on values of **solidarity, respect, and appreciation for difference**. In this manner, an insufficient development concerning this type of learning is still perceived in school centres and especially in secondary school
- **Adolescence** implies a complex and extraordinarily important period due to the insecurity aroused in teenagers in this transit phase in which they have to start making difficult decisions related to their future. It is a **metamorphosis** phase where the adolescent is exposed to many changes: a period characterized for the necessity of consolidating **self-identity** and

questioning the adult figure. This questioning of the adult involves a change of reference in favour of the **group of equals**. The group context and the implicit mood instability of the age can be factors obstructing the establishment of interrelations based on mutual care and, therefore, the development of a positive school coexistence.

- The desirable culmination of this transit involving adolescence lies in the acquisition of the **adult status**; a status linked to the opportunity of participating in the community as a **democratic citizen** exercising her rights and responsibilities in **positive coexistence** with others. This process, or bridge, can be susceptible to become a more complex process than desirable. Therefore, it is relevant to promote practices to deal with the *empty space* this transit implies and providing tools to boost **intra-personal and interpersonal relationships**, with the purpose of enabling students to acquire a responsible **citizen role** with themselves and the world.
- Thus, the educational system must promote **innovative strategies** in order to favour the development of elements related to Coexistence in Secondary context. The educational system, and each school, must be responsible for activating those mechanisms that make possible the configuration of a coexistence scenery favouring the students' learning processes as well as their **personal and social development**. In this regard, we consider relevant the implications the developed project can have within the promotion of curricular innovation proposals contributing a **new perspective** and point of view that breaks out with traditional educational proposals and that allow dealing with learning in a **different and more dynamic** way.
- One of the most relevant AT modalities is the **Theatre of the Oppressed (TO)** system. TO, more than an arsenal of theatrical techniques constitutes a whole **philosophy** promoting artistic processes in which the distinction between artist and non-artist is broken. Therefore, TO intends to be a **democratic, participative, aesthetic, creative and ludic** space where people can be protagonists and perform their life with the aim of analysing it, problematize it, identifying oppressions and, in some way, rehearse liberating and transformative actions. It is based on a **transitive learning** and

continuous **action-reflection** process. In the educational context, it allows for:

- ✓ Empowering students to embrace their autonomy in the exercise of a democratic practice.
 - ✓ Making possible **dialogue processes between adults and teenagers** generating a **shared leadership** space.
 - ✓ Promoting a space where people relate to each other from **horizontal relation structures**, where students can take the reins of their lives into their own hands, critically explore the reality around them and rehearse new possibilities of existing and being in the world.
 - ✓ Generating a space where the students can **rehearse citizenship** by contemplating rights as well as responsibilities with the aim of building sceneries of a possible coexistence.
- In this regard, an **intervention program** has been developed whose main tool has been the use of Theatre and whose **general aims** are related to the development of **social-emotional** abilities and the construction of a **value system** promoting positive coexistence. The techniques and abilities used in the program can be found in the extensive practice (considering its terminological variety) developed under the **Applied Theatre (AT)** umbrella term and, within this framework, especially those more related to the **Theatre of the Oppressed** arsenal, amongst which we can highlight **Image Theatre and Forum Theatre**. It should be nuanced that all techniques and theatrical or dramatic activities cross the borders and pass through the frontiers in order to **blur the boundaries** they are framed in. Therefore, they comprise a **Theatrical System** wherein different strategies, conventions, techniques and activities are exchanged, overlapped and related interdependently in order to achieve common goals that have to do with people's knowledge construction and integral development processes within **another system, which is the scholar community**. We understand Theatre as a **systemic intervention space** where multiple and different gears are moving, modifying, interrelating and mingling, in order to meet people's and context's needs.

- In the case of a Project focused on the process, the core axis is located in the **collective creation** that starts from the **materials and emerging topics generated within the group** of adolescents allowing to **amplify group's voice and** listening to what they want to talk about and debate. It is about an inclusive philosophy aiming to favour the sum of all ideas without obviating anything might arise within the group, as well as including **emerging conflicts as an opportunity** for deepening exploration and **identification of issues** connected to the group and its immediate reality. Therefore, it is an **inductive process** starting from scratch and carried through activities which could appear not to lead anywhere but that will nevertheless allow the generation of those materials that will serve as a basis for the research of problematic issues close to the students during the process, as well as the final construction of a Forum Theatre play. The process is structured in a series of **three** different **phases: 1st) Cohesion and Confidence; 2nd) Generation and Exploration 3rd) Construction and Presentation**. Thus, it starts by focusing on activities that promote confidence and group cohesion as a previous condition to enter processes of generation, exploration and material creation that lead to the construction of the theatrical performance to be presented as a final product.
- The use of **games** is emphasized amongst the activities. Despite the fact that the intention behind activities was not initially understood, **it gradually made sense for them** as a key element of **group cohesion** and **warming up** for activities more related to theatrical activity. Games have allowed the creation of a space where **rules and limits** have to be respected from the basis of amusement, as well as a space of mutual approach. However, it is important to consider that, being in an identity consolidation phase, the game can be understood as something not serious or something childish. In this regard, it is important to “dose” the use of games by providing an appropriate selection of them and even let the group itself propose them.
- Another main issue concerning techniques has to do with **scene creation and improvisation**. It is about playing characters and everyday life situations, something **that can be real** and is likely to happen. Once the

scenes are presented, different **dramatic strategies** are used as a means of **analysis and exploration** of the situation performed. These strategies include the following: change of scenic premises, writing in role, hot seat, thought checking, voices in the head, the facilitator jumping onto the stage or as a storyteller, the group as playwright, brainstorming techniques, etc.

- **Image Theatre** has allowed the joint exploration of reality **outside the word** and **using the body**. It offers another space where the **bodies are freed** and can express by themselves hidden threads of realities that are not usually easy to perceive. Image uncovers understandings that words, by themselves, could not describe. Thus, the **image of what is unsaid speaks for itself**. Image techniques have allowed to generate ideas and explore topics, as well as to provide a gradual approach to another stage that implies movement and speaking. Although the image theatre technique is presented in a **controversial** way due to the fact that it is a technique that forces one to be immobile for a while, that same limitation can become a training around **self-control**.
- Furthermore, **Forum Theatre** has been applied as a technique during the program process as well as a final artistic product in which the leading characters have been the students themselves. Despite being a technique not easily understood at the beginning, the students have been able to understand and value it positively as a space where the audience can **contribute with ideas** and **share perspectives**. The fact of trying out alternatives on stage allows students to put themselves in the characters' shoes and live the **experience, being aware** of the matters presented, **broadening their perspective** and realizing that sometimes **it is not that easy to find a solution**. We can state that the Forum Theatre technique constitutes a useful tool in secondary context as a community and democratic exercise embracing reflection and searching for alternatives around topics of interest to the adolescents groups. The Forum Theatre technique opens a space for **public dialogue**, where the voices of the teenagers take prominence and talk about matters that concern them with the aim of building

collective understanding by exploring together other possibilities of being and acting.

- Regarding the participation of the students in the program, there is the **option factor** when choosing to take part or not in the process. In this way, almost all students chose to participate in it. The factors that may be relevant when analysing the students' form of participation, have to do with the novelty of the proposal, the possible unfamiliarity with medium, as well as the degree of exposure that the theatre activities entail. Therefore, this can generate different **motivation levels**. The fact of being able to choose among the **different roles offered by the sphere of theatre** appears to be an important factor for people to find a comfortable place according to their interests and abilities. This **adaptation to each one's interests**, and the possibility of adopting a different task, has enabled those people who were reluctant, barely participated, or even skipped sessions, to end up taking part in the creation in one way or another. The **type of activities** also influences the evolution of the participation level. In this regard, it should be stressed that the activities in which the facilitator has jumped onto the stage to **improvise with the group** have increased the level of group participation.
- We observe the **positive effects of theatre as a preventive strategy** to work on coexistence. Theatre, as a tool, can suppose a counterpoint to the Education System and an alternative giving adolescents the chance to step out of their habitual framework in the teacher-student relationship and develop learning processes from a **ludic and democratic space** where the students have the leading role. The intervention proposal has allowed treating topics linked to different problems related to coexistence in the adolescent context and opening a space for **group reflection** about emerging problems in the sessions. The staging process forces participants to **put oneself in another character's shoes**, something that can promote the comprehension of **new points of view**, amplifying the **perspective** according to the topic and trying other ways **of being and acting**. Therefore, it has provided a space for **analysis and action** through performing the everyday, a space for knowledge construction through a process of

exploration, questioning and searching for alternatives around issues emerging from the collective. Thus, theatre can constitute a **pedagogical system** and an innovative educational resource to use broadly and transversally in all curricular subjects and specifically tutoring space.

- In order to measure the impact of the program, a mixed methodology has been developed where a **quantitative and a qualitative** study have been combined. The **quantitative** study does not reveal a significant impact in relation to ***self-concept, empathy, emotional intelligence, assertiveness, pro-sociality, conflict resolution*** and ***perception into the group*** variables. However, a remarkable **trend type result** can be perceived around the ***self-concept*** variable and another less marked trend result is found in ***perception into the group*** variable. The **qualitative study** reveals impacts that allow us to value the program as an initiative that makes sense with regard to the goals proposed and discover other effects not measured by quantitative instruments.
- Within the qualitative research paradigm, we also point out the presence of **Arts Based Research (ABR)** as an emerging methodology that proposes **new ways of knowledge through the aesthetics** offered by theatre. The artistic process and its product holds a purpose of representing the human essence and opens a window through which one is able to catch a glimpse of the world with a view that **includes the affective and rational aspects**; features inseparable in the reading of reality. In this regard, the artistic and aesthetic experience can enlighten significant aspects of qualitative research in the **collection and analysis** of data as well as the **presentation or dissemination** of the results.
- Therefore, on one hand, it is coherent to frame the intervention program under the umbrella of **ABR (Arts Based Research)**. The program has supposed a collective creation process, which has used **aesthetic theatre space** as a research methodology in all its phases: **data collection (generation of materials), analysis (exploration and interpretation) and presentation of results (Forum Theatre)**. It is also coherent and pertinent to present discussion of the research results in a **dramatic form** as a

complement and as a way of making emerge a knowledge that other types of methodologies are unable to provide.

- Based on the facilitation experience developed by the researcher in the project, it seems pertinent to draw conclusions regarding the **role of the facilitator** in Applied Theatre processes with teenagers. Adolescence implies a metamorphosing phase that provokes continuous changes in mood and behaviour characterized by a “logic disorder” required by the age itself. Therefore, the facilitator needs to manage the complexity of working with groups of this age and activate great doses of **tolerance to uncertainty**. It would be about getting used to living comfortably in this disorder or continuous state of "roller coaster".
- The facilitator must contemplate the adoption of a **multidisciplinary** role that involves articulating pedagogical and/or psycho-pedagogical skills and those related to theatre. It is about an artist-pedagogue figure who must contemplate incorporating roles such as: **educator/pedagogue/psycho pedagogue, actor, storyteller, playwright, director and joker**.
- The facilitator must activate **context management** strategies; in other words, provide a structure, knowing that it is going to be unstructured. It is about proposing an organized, ordered and consistent, structure as a premise and, at the same time, maintaining an open attitude that allows undoing what has been done.
- One could speak, then, about a **pedagogy of the paradox**, where contradiction is welcome, comprehended and sustained by foundations of **flexibility, wait, patience** and, why not, **sense of humour**. Something that does not turn out to be easy. In this regard, the facilitator may find herself falling into strategies which could contradict the initial pedagogical philosophy. This could place her in a state of internal conflict when it comes to reflect on her practice; placing her in a **state of vulnerability** reflecting her own difficulties and contradictions.
- Taking care of the intervention context involves creating a **safe and trustworthy space**. It is about trying to generate those minimal conditions

through which the group can work together. In this regard, it is important to organise, in the first place, the physical space and provide a structural consistency in the agenda as well as in every session's routines.

- Furthermore, the context should be framed as a **space of freedom** where the group itself establishes agreements and coexistence rules. The facilitator must create a space where people notice that they can decide whether they want to be there or not and the way they want to participate. It is about creating a **secure and softened** context where people feel free when it comes to express their opinions with the confidence of not being judged. However, this space of freedom contemplates limits based on the **ethical premise** of **mutual care**. Furthermore, **reinforcement and positive feedback** by the facilitator turns into an indispensable strategy in order to generate security among the participants.
- While promoting a **democratic space of reflection**, the facilitator activates the **pedagogy of the question** as a form of collective meaning construction. It is about **flexible planning focused on the process** where understanding is built bottom-up through the activation of the question. These questions connect with real life or the current context with the aim of problematizing issues of the adolescent world and thus open a space of awareness, analysis and deepening on the topics that concern the collective. The intervention of the facilitator is mainly based on activating strategies to **amplify the voice** of the group so that this one may adopt leadership during the collective creation process. It is about generating a space wherein **group reflection** is established as a routine with the purpose of promoting processes of **analysis, exploration, questioning and searching for alternatives** around matters concerning the community of teenagers.
- A process engaging the experiential can provoke **conflicts** that may emerge within the group. Therefore, the slightest misunderstanding is not overlooked taking it as an opportunity to learn facing the situation where the adult does not say what needs to be done, but acts as mediator to create a space where **each participant can express his motivations and feelings** and find a solution by herself.

- Facilitation of a group of adolescents must also contemplate the inclusion of other agents supporting the process: a **co-facilitator** figure. This facilitates the organization of the group context, the attention centred on the people, the task distribution, needs detection and, above all, reflection and analysis "in mirror" of the practice, the latter, essential in such a complex work how is to facilitate adolescent groups.
- In relation to the aspects considered to be the object of the intervention, the improvement of coexistence around which we have carried out the analysis of results, we can conclude that the program has had an impact on the following elements:
 - ✓ **Empathy:** if in the quantitative study (which only measured the affective activation of empathy) a significant impact was not reflected, the qualitative study presents a clear increase that could refer to an empathic activation from a more cognitive aspect. The participants manifested that the fact of playing other characters, having to put themselves in their shoes and better understand their circumstances, has helped them put themselves in the place of others for a **better comprehension of their situation**.
 - ✓ **Self-concept:** results indicate that despite having a generalized decrease (both in the control group and in the treatment group), which may be a characteristic of the moment of development in early adolescence, in the treatment group a much more attenuated decrease is observed in front of the control group in which it descends remarkably. Accordingly, in the qualitative study, a good part of the student group points out that it continues to be experienced in the same way. However, there are some instances when students respond affirmatively when they are asked if they see themselves in a more positive way, pointing out as a relevant factor the fact of having **conquered fears and embarrassments**.
 - ✓ **Personal reaffirmation and confidence acquisition:** the management of embarrassment and fear is a key factor to gain

confidence and security within the group. Moreover, the program supports a space where one can show other capabilities. That will be a factor to enable people to **discover other aspects of themselves**, which will have a favourable impact on perceptions of self-image. In this manner, we must highlight a **change in some extremely shy** and quiet **participants who** break free; something that will redound in **how they relate** with their partners. Likewise, group context has allowed encouragement of the individuality and specificity as a form of **personal reaffirmation and personal empowerment**. In the case of one of the groups, where polarity between girls and boys is strong and where the boys clearly exercise certain power over the girls, we observe an evolution among the group of girls in such a way that they strengthen the relationships and bonds amongst them. This favours **reaffirmation and empowerment** elements among the girls in front of the group of boys.

- ✓ **Perception into the group:** in the quantitative study and without significant impact, we observe a slight trend regarding one's positive perception into the group. Despite there being a decline in the treatment and control group (something that may equally be a characteristic of early adolescence development), it declines somewhat less in the first one. In this regard, according to the treatment group, there is a **slight rise in the group of girls** as well as in **C2 and C4 schools**. In any case, these results should be taken with certain caution.
- ✓ **Improvement of relationships:** the qualitative study reflects a positive impact regarding the relationships within the group. An improvement is perceived in the group environment concerning **cohesion and respect** elements. In this way, the program has served to work closely with people with whom perhaps there was no affinity or hardly any relationship, so it has been an opportunity to **know each other in another way**. In this regard, the program has also made it possible for the teachers to know students in a different way

discovering skills they did not know. It should be stressed that the most participative students are not the ones who are characterized as having the most orderly or quiet behaviour from a perspective of school discipline. In this regard, the space has provided an opportunity for some students to show themselves in a different way than usual, emphasizing attitudes of implication, **commitment and responsibility**. It should be noted that, as well as an improvement in the relationships within the peer group is detected, this improvement, except for some exceptions, is not detected in the **dynamics of the group with respect to the teachers**.

- ✓ **Pro-sociality:** despite the fact that quantitative study does not reflect significant effects in pro-social behaviours, the program has implied the activation of **collaborative attitudes and mutual help**. In this regard, it is perceived that the project has had an impact on cooperation and fellowship attitudes. Being a project based on collective construction and teamwork, it has demanded attitudes of responsibility as well as **respect for the diversity of opinions from a negotiating and inclusive attitude**.
- ✓ **Group self-management:** an evolution in **group self-management** stands out. This process initially required a greater level of support and guidance from the facilitator in order to gradually provide more autonomy to the group concerning decision-making processes and acquisition of responsibilities. This takes place despite the fact that self-management can sometimes generate tension among participants, for example, when it comes to the distribution of characters. In this regard, group self-management will also demand **self-regulation behaviours**.
- ✓ **Emotional intelligence:** the qualitative study reveals an increase in the **attention of others' emotions** and **one's emotional expression**. On the other hand, the program has increased the capacity for **emotional self-regulation** since the exercise of theatre discipline, especially during the stage of performing, has demanded the

implementation of strong doses of **self-control and stress management**. Performing forces us to respect certain behaviour rules that are linked to the **self-control** element. In this regard, the group represents a key factor in improving stress management through **mutual help and positive feedback**.

- ✓ **Conflict resolution:** qualitative results also reflect positive effects when managing conflicts. The development of elements such as **self-control, empathy, dialogue and positive approach** have favoured a more effective conflict management. On one hand, people with more aggressive resolution styles demonstrate reduced aggressiveness and, on the other hand, people demonstrating an inhibited style show a decrease of inhibition when it comes to confront a problematic situation.
- ✓ **Assertiveness:** the qualitative study points out that the process has served to make participants feel they can **express their ideas** and opinions **more freely** and directly without fear of being judged. In this regard, the context of the sessions has been perceived as an **inclusive space** where all ideas were embraced and respected from participants holding attitudes of **appreciation of diversity**.
- **Performance** has been relevant to improve the level of involvement among students. The pressure implied in a public presentation creates an increase of **commitment and responsibility attitudes**. The public presentation emphasizes the discipline that the performance implies, to which the students have had to respond on the basis of responsibility and commitment attitudes. With all this, overcoming the implicit difficulties of performing and reaching group goals provokes the activation of a **sense of collective achievement**. Performance becomes a relevant space of **recognition and social appreciation** for the adolescent collective.
- The **aesthetic space**, especially in the representation, has been regarded as an indispensable element of the AT practice. All the **abilities and skills** brought forward by the group have been used to their advantage, as, for

example, playing instruments, dancing; rapping, etc., which has provided a **motivating element** as well as an **aesthetic enhancement** to the play. On the other hand, we have tried to introduce music according to the group of young people and we have had external agents in the technical part for incorporating elements such as sound, lights and scenography in order to produce Theatre Forum pieces **aesthetically attractive** for the group of adolescent students.

- The intervention program has allowed to emerge **topics** such as bullying, drugs use, romantic love, machismo, abuse, sexuality, homophobia and dysfunctional families. In this regard, the work around these topics has had an impact on the immediate reality of the adolescent group, detecting **behaviour changes** in relation to issues directly related to coexistence.
- The intervention program has also allowed to work about **more specific** objectives related to the theatrical fact linked with the development of **communication, creativity, activation of the imagination, concentration, improvisation and body language**.
- The implemented program, based on the foundations of the Theatrical System as a methodological basis, has favoured: a) the development of **socio-emotional abilities** such as empathy, self-knowledge, personal reaffirmation, gain of confidence, disinhibition, empowerment, self-control, emotional expression, expression of ideas, conflict resolution, mutual help, collaboration; b) the development of **democratic citizenship attitudes** such as commitment, respect, responsibility, solidarity, tolerance, critical attitude and appreciation for diversity; c) development of **specific abilities related to theatre** including creativity, imagination, verbal and non-verbal communication, concentration, improvisation, and memorization. Thus, a program based on the Theatrical System as a pedagogical methodology can occupy a place in **Secondary context** as a curricular innovation proposal to develop skills and abilities related to basic competences such as **learning to be** and **learning to live together**: all necessary for the construction of a **Positive Coexistence**.

Regarding **limitations**, we can emphasize the complexity that an **evaluation** of this type of intervention program presents. On one hand, school coexistence is a complex concept involving multiple processes and interactions. These are difficult to submit to a precise measure or an exact calculation. Measuring the impact of Applied Theatre practices also entails some difficulty. Therefore, we cope with limitations inherent to the questionnaires used in the quantitative study, which can imply social desirability or voluntary dissimulation, in other words, short-term motivation provoked by learning the repetition of the same test or by the exhaustion at the end of the course and that it could have affected the interest to answer the post-test questionnaires. In addition to this, due to logistical demands, the post-test questionnaires had to be carried out in a single session, which could put an additional pressure on students and provoke a situation where answers are given quickly and without precision.

On the other hand, one could question the quantitative instruments used in the sense of whether they really met the aim with respect to what they wanted to measure. For example: 1) the empathy scale only focuses on emotional activation and not on the cognitive mechanisms that come into play; 2) the assertiveness questionnaire presents a two-dimensionality (assertive-aggressive) which does not appear in the original questionnaire, a result for which the authors themselves suggest some changes to improve it; 3) the limitations of the pro-sociality test, since it is an adaptation made by the researcher herself.

Another limitation is related to the intervention program and its duration. A program between 15-18 sessions may be too brief and short-lived to detect a significant qualitative impact immediately. In this regard, any unusual variable concerning interventions could be difficult to detect.

Likewise, a limitation in this initial experience can be related to the selection of school centres proposed by the Department of Education being identified as secondary schools with serious coexistence problems.

On the other hand, despite the agreement reached about the intervention with the different secondary schools' directions, there were certain structural inconsistencies, in two of them, in terms of schedules and spaces. The sessions

varied according to the day, duration and physical space, and depending on the week, a factor which could have affected to an organize development of the process. Even these limitations and having examined the positive impacts and perceptions of the informants around the project, we can confirm the benefit of including this type of program within the Secondary context. We consider that this type of strategy could be taken into account for its inclusion in the curricular space both as a program that complements tutorial action as well as a methodological strategy to apply in various subjects. Therefore, once we have drawn the results we consider they are favourable concerning the research project being carried out, we propose some **future lines** to be followed such as:

Regarding research and **impact** measurement:

- In the case of a future use of quantitative instruments and based on the learning of the present research, it should: a) analyse the possibilities of including **other quantitative type instruments** in order to measure identified variables more accurately; b) reduce as much as possible all the **limiting or extraneous variables** detected in this research.
- A **follow-up evaluation** could also be considered so that the impact could be measured in the long term.
- Advance in the study of the **Arts Based Research (ABR)** and continue to deepen the use and implications of it in both intervention projects of this type and in the methodological design of future researches.

Regarding the **program**:

- Extend the **duration** of the intervention program to one year in order to ensure the possibility of a major impact.
- Create a **training space for participating teachers** to encourage their active participation in the program and later incorporating drama activities as a methodological strategy in their academic subjects. This would also allow a systemic intervention with the aim of provoking an impact on teacher-student relational level.

- Moreover, the activation of **peer learning** practices could be a complement so that the participants of the program could facilitate sessions to groups of inferior courses.
- Incorporate improvements and **adjustments to the structure of the program**. One of these improvements could be the inclusion of a fourth phase, which would come before the final one and whereby the students would adopt **a more active role in writing the play's final text**.
- Consider the **representation's pedagogical space**. On one hand, it should be avoided excessively large spaces and the number of people in the audience should have to be limited to a group or class size to take better benefit of the forum space. Likewise, it would be necessary to prepare audience before the performance informing them around the topics that will be discussed in the Forum Theatre, as well as around minimum notions of what it means to attend a Forum Theatre session.
- Include the possibility of **presenting the Forum Theatre plays in other schools** in order to provide the possibility of creating an inter-centre dialogue, sharing the experience and having the opportunity to continue analysing, exploring and delving into the topic proposed. This would enable a major impact due to the following reasons: a) the project's dissemination and the effect of peer learning; b) Forum Theatre would be considered a research lab where an unfinished play is presented and completed by the audience. The repetition of the play enables them to delve into the topics addressed in it.
- Open processes that make possible the coordination with the contents and objectives of the **Tutorial Action Plan** and the **Coexistence Plan** of each school with the purpose of granting an institutional character to this type of initiatives.

In conclusion, this research has allowed a learning process with the aim to activate more effectively future proposals and favour school climate promoting a **positive coexistence amongst Secondary students**. Although the impact issue raises many contradictions and uncertainties, we believe we have left a seed in the groups

of teenagers with whom we have worked. We believe in small impacts and small changes as a way of changing the world.

REFERENCES

- AATE, American Alliance for Theatre and Education. (2017). Retrieved from <http://www.aate.com/2017-aate-national-conference>
- Ackroid, J. (2007) Applied theatre: An Exclusionary Discourse? *Applied Theatre Researcher*, 1-11 Retrieved from https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/52889/01-ackroyd-final.pdf
- Ackroid, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1, 1-12. Retrieved from https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/52889/01-ackroyd-final.pdf
- Adebaso, M. (2015). Revolutionary Beauty out of Homophobic Hate: A Reflection on the Performance I Stand Corrected. In G. White (Ed) *Applied Theatre: Aesthetics* (pp. 123-155). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Aden, J. (2014). Theatre Education for an Empathic Society. International Conference on Performing Arts in Language Learning (Rome 23/24 October 2014).
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 5-15.
- Alberti, R.E., Emmons, M.L., Fodor, I.G., Galassi, J.P, Galassi, M.D., Garnett, L., Jakubowski, P. & Wolfe, J.L. (1977). A statement of "Principles for ethical practice of assertive behavior training". In R.E. Alberti (Ed). *Assertiveness: Innovation, Applications, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Aldana Mendoza, C. (2006) Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 28-39.
- Alonso de Santos, J.L. (2012). *Manual de Teoría y Práctica Teatral*. Barcelona, España: Castalia.
- Alvarado Calderón, K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. para niños y niñas y adolescentes en Costa Rica. *Actualidades Investigativas*

en Educación, 1, 11-13.

- Alvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. & Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 17*, 1-17.
- Anderson, M. & Dunn, J. (2013). Drama and learning; landscapes of an Aspirational. In M. Anderson & J. Dunn (Ed). *How drama activates learning: Contemporary Research and Practice* (pp. 3-9). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Aparicio Agreda, M. L. (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 5*, (1). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031364&orden=176572&info=link>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Aragón Jiménez, E., García Sánchez, B., Iglesias Martín, R. A., De la Morena Fernández, L., De la Plata Villamuelas, E., Reche Requena, M.C., Sánchez Sánchez, A.M. & Trianes Torres, M. V. (1999). *Educación para la Convivencia*. Proyecto de investigación Educativa. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Retrieved from <http://www.ararteko.net/webs/iextras/conflictos-ceneduc2006/conflictos-ceneduc2006C.pdf>
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé, 14*, (1), 137-150.
- Armstrong, A.E. (2006). Negotiating feminist identities and Theatre of the Oppressed. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion:*

- Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 173-184). New York, USA: Routledge.
- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Barcelona, España: Edhasa.
- Auslander, P. (1994). Boal, Blau, Brecht: The Body. In M. Schutzman, & J. Cohen-Cruz (Ed), *Playing Boal: Theatre, therapy, activism* (pp.124-133). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Australian Curriculum and Reporting Authority. (ACARA) (2011). Shape of the Australian curriculum. The Arts. https://acaraweb.blob.core.windows.net/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_The_Arts_-_Compressed.pdf
- Baier, A.C. (1994). *Moral Prejudices*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Bailin, S. (2011). Creativity and Drama Education. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 208-213). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Baketik (2017). Retrieved from <http://www.baketik.org/educacion.php?idioma=en&id=4>
- Baldwin (2014). *El arte dramático aplicado a la educación: aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid, España: Morata.
- Balfour, M. (2009). The politics of intentions: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14, (3), 347-359. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13569780903072125>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Capital Federal, Argentina: Aiqué.
- Baraúna, T. (2009). La trayectoria vital de Augusto Boal: El Teatro del Oprimido. In T. Baraúna & T. Motos (Ed), *De Freire a Boal* (pp. 55-78). Ciudad Real, España: Ñaque.
- Baraúna, T. & Motos, T. (2009). La práctica del teatro forum de Augusto Boal. El caso de "Marias do Brasil". *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-32.

- Barba, E. (1992). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. México: Col Escenología.
- Bardisa Ruiz, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educar*, (43), 95-127. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3147665&orden=238704&info=link>
- Barone, T. (2008). Going Public with Arts-Inspired Social Research: Issues of Audience. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 485-492). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Barone, T. (2001). Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers. *Educational Researcher*, 30, (7), 24-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007024>
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452230627.n3>
- Barone, T & Eisner, E.W. (1997). Arts-Based educational research. In Richard M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education*, (pp. 75–116). Washington, USA: American Educational Research Association.
- Batanova, M. & Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1890–1902.
- BC's New Curriculum. (2017). Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/> and <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/10-12#ae>
- Belfiore, E. (2015). 'Impact', 'value' and 'bad economics': Making sense of the problem of value in the arts and humanities. *Arts & Humanities in the Higher Education*, 14, (1), 95-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1474022214531503>

- Belfiore, E. (2009). On bullshit in cultural policy practice and research notes from the British case. *International Journal of Cultural Policy*, 15, (3), 343-359. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10286630902806080>
- Belliveau, G. (2016). Performing autobiography. In G. Belliveau & W.G. Lea. (Ed), *Research-based Theatre: An Artistic Methodology*, (pp. 175-188). Chicago, USA: Intellect.
- Belliveau, G. (2004). Struggle to success: collective drama on anti-bullying. *Canadian Theatre Review*, 117, 42-44.
- Belliveau, G & Lea W.G. (2016). *Research-based Theatre: An Artistic Methodology*. Chicago, USA: Intellect.
- Belliveau, G & Lea W.G. (2011). Research-based theatre in education. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, (pp. 333-338). Haifa, Israel: University of Haifa. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Bercebal, F. (2012). *Los límites del círculo*. Ciudad Real, España: ÑAQUE.
- Bishop, K. (2014). *Spinning Red Yarn(s). Being Artist/Researcher/Educator through Playbuilding as Qualitative Research*. (Doctoral thesis). University of Victoria, Canada.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blair, B. (2010) TELAvision: Weaving Connections for Teen Theatre of the Oppressed. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 97-123). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Blasco Mira, J. E. & Mengual Andrés, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En Roig Vila, R. & Fioruci, M. (Ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie*

- dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*, (pp. 71-84). Alcoy - Roma: Marfil - TRE Università degli studi.
- Blumenfeld-Jones, D. (2014). How can ABER serve the public good? A critical Brechtian perspective. *International Journal of Education & the Arts*, 15, (SI 2.1). Retrieved from <http://www.ijea.org/v15si2/>.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Barcelona, España: Alba.
- Boal, A. (2011). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba.
- Boal, J. (2010). Our Role in Crisis. In P. Duffy, & E. Vettraino (Ed.), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. xv-xvii). New York, USA: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9780230105966>
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido: Teoría y práctica*. Barcelona, España: Alba.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Boal, A. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR: Theatre Drama Review*, 34, (3), 35-42.
- Boal, A. (1970). The Joker System: An Experiment by the Arena Theatre of São Paulo. *The Drama Review*, 14, (2), 91-96.
- Bolton, G. (2007). A history of Drama Education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 45–62). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: a critical analysis*. Portland, USA: Calendar Publishers.
- Bolton, G. (1996). Drama in Education and TIE. In A. Jackson (Ed), *Learning through theatre: New Perspectives in Theatre in Education* (pp. 39-47). New York, USA: Routledge.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory Into Practice*, 24, (3), 151-157. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1477034>

- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. London, UK: Longman.
- Bolton, G. (1982). Philosophical perspectives on drama and the curriculum. In J. Nixon (Ed), *Drama and the whole curriculum* (pp. 27-42). London, UK: Hutchinson.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London, UK: Longman.
- Bond, E. (2009). Commentary on the War Plays. In T. Prentky & S. Preston (Ed). *The Applied Theatre Reader* (pp. 70-76). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Bonner, H. (1959). *Group dynamics. Principles and applications*. New York: Ronald.
- Bowell, P. & Heaps, B. (2010). Drama is not a Dirty Word: Past Achievements, Present Concerns, Alternative Futures. *Research in Drama Education*, 15, (4), 579-592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2010.512191>
- Bowell, P. & Heaps, B. (2005). Drama on the run: A prelude to mapping the practice of process drama. *Journal of Aesthetic Education*, 39, (4), 58-69.
- Bresler, L. (2011). Arts-based Research and Drama Education. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, (pp. 321-326). Haifa, Israel: University of Haifa. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Bresler, L. (2008). The Music Lesson. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 226-238). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Brook, P. (1999). *La puerta abierta*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Barcelona, España: Península.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass, USA: Harvard University Press.
- Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

- Burton, B. & O'Toole, J. (2009). Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting Against Bullying Research Project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1–15.
- Burton, B. & O'Toole, J. (2005) Enhanced Forum Theatre: Where Boal's Theatre of the Oppressed Meets Process Drama in the Classroom, *NJ*, 29, (2), 49-57, DOI: 10.1080/14452294.2005.11649478
- Caballo, V. E. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- Cahill, H. (2010). Re-thinking the fiction-reality boundary: investigating the use of drama in HIV prevention projects in Vietnam. *Research in Drama Education*, 15, (2), 155-174. DOI: 10.1080/13569781003700052
- Cahnmann-Taylor & Souto-Manning (2010). *Teachers Act Up! Creating multicultural Learning communities through Theatre*. New York, USA: Teachers College Press.
- Calsamiglia, A. (2015). *De la violencia al amor, del juzgado al teatro social: Un viaje a partir de la Ley 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Calsamiglia, A., & Cubells, J. (2016). El potencial del Teatro Foro como herramienta de investigación. *Athenea Digital - Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16, (1), 189-209.
- Campos Covarrubias, G. & Lule Martínez, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7, (13), 45-60.
- Castaños Cervantes, S., Reyes Lagunes, I., Rivera Aragón S. & Díaz Loving, R. (2011). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey-II. *RIDEP*, 1, 27-50.
- Carrasco Embuena, V., Hernández Amorós, M.J., Iglesias Martínez, M.J & Ripoll Ferrándiz, J. (2011). *Educación para la Convivencia Positiva: retos*,
578

- Reflexiones y Propuestas. XII Semana Universitat i Escola Rafael de Vera Ferre: Convivencia Escolar y Retos Educativos.* Universidad de Alicante, España.
- CATR, Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester. (2017). Retrieved from <http://www.artsevidence.org.uk/organisations/academic-institutions/centre-for-applied-theatre-research/>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación.* Bogotá, Colombia: El Bicho.
- Chow C. M, Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). *Journal of Adolescence*, 36, 191–200.
- Clement, C. (2014). *Theatre as Curriculum to Practice Vulnerability* (Doctoral thesis). University of Victoria, Canada.
- Coelho, V. & Figueira, A. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45, 185-192.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education.* London, UK: Routledge.
- Cohen, L., Manion, M. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* New York, USA: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Methods in Education.* London/New York: Routledge.
- Cole, A.L. & Knowles, G.K. (2008). Arts-Informed Research. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 55-71). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Conrad, D. (2016). The lives of Incarcerated Youth in Athabasca’s Going Unmanned In G. Belliveau & W.G. Lea. (Ed), *Research-based Theatre: An Artistic Methodology*, (pp. 43-58). Chicago, USA: Intellect.

- Conrad, D. (2013). "Lock Em Up . . ." but Where's the Key? Transformative Drama with Incarcerated Youth. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 8, (2), 4-18.
- Conrad, D. (2012). *Athabasca's Going Unmanned: An ethnodrama About Incarcerated Youth*. Sense Publishers, Rotterdam, Netherlands.
- Conrad, D. (2010). In search of the radical in performance: Theatre of the Oppressed with incarcerated youth. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 125-141). New York, USA: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9780230105966>
- Conrad, D. (2006). Justice for Youth Versus a Curriculum of Conformity in Schools and Prisons. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4, (2). 1-20.
- Conrad, D. (2004). *"Life in the Sticks". Youth Experiences, Risk and Popular Theatre Process* (Thesis). Department of Secondary Education. University of Alberta.
- Conrad, D. (2003). Unearthing Personal History: Autoethnography and Artifacts Inform Research on Youth Risk Taking. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 23, 44-58.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Córdoba Alcaide, F. (2014). *El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: Naturaleza y dinámicas* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Correa Gorospe J.M & Jimenez de Aberasturi Apraiz, E. (2013) In/between (indisciplinarietà, a/r/tografía y otras sombras creativas). En J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (Ed.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*, (pp. 92-102). Madrid: Depósito digital UAM. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Courtney, R. (1974). *Play, drama & thought*. New York: Drama Book Specialists.

- Crimmins, G. (2016). How an audience of scholars evaluated arts-informed communication and verbatim theatre as media through which to communicate academic research. *Applied Theatre Research*, 4, (2), 161–173. http://dx.doi.org/10.1386/atr.4.2.161_1
- Crossborder Project. (2017). Retrieved from http://www.thecrossborderproject.com/portfolio_category/proyectos/
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, USA: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Washington/London, USA, UK: Jossey-Bass Publishers.
- Cutillas, V. (2006). *La enseñanza de la Dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la Educación Secundaria*. Tesis doctoral en publicación digital de la Universidad de Valencia.
- Cutillas Sánchez, V., Morató Ascó, J & Rizo Soler, M. (2010). *Tutoría: Escenario para la Convivencia; Sesiones para tutoría en Educación Secundaria*. Málaga, España: Aljibe.
- Dalrymple, L. (2006). Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in South African context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11, (2), 201-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13569780600671070>
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos 10 de diciembre de 1948. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-279.
- De la Barca, C. (1987). *La vida es sueño*. Fuenlabrada, España: Cátedra.
- Del Barrio, V., Frías, D. & Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 471-476.
- Dennis, B. (2009). Acting Up: Theater of the Oppressed as Critical Ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 8, (2), 65-96.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Denzin, N.K. (2003). The Call to Performance. *Symbolic Interaction*, 26, (1), 187–207. <http://dx.doi.org/10.1525/si.2003.26.1.187>
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. London, UK: Routledge.
- De Waal, F. (2009). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. New York, NY: Harmony Books.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Diamond, D. (2004). In This Moment: The Evolution of "Theatre for Living". *Canadian Theatre Review*, 117, 10-13.
- Diamond, D. (1994). Out of silence: Headlines Theatre and Power Plays. In M. Schutzman, & J. Cohen-Cruz (Ed), *Playing Boal: Theatre, therapy, activism* (pp.35-52). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Díaz Aguado, M.J. (1999). *Programas para la educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I: Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid, España: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Diderot, D. (1999). *La paradoja del comediante. Con un estudio preliminar de Jacques Copeau*. www.elaleph.com.
- Dishy, A & Naumer, K. (2010). Puppet Intervention in the Early Childhood Classroom Augusto Boal's Influences and Beyond. In P. Duffy & E. Vettraino

- (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 17-43). New York, USA: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9780230105966>
- Dobson, W. (2010). No particular place to go. *Canadian Journal of Practice-Based Research in Theatre*, 2, (1).
- Dodgson, E. (1982). Exploring social issues. In J. Nixon (Ed), *Drama and the whole curriculum* (pp. 97-112). London, UK: Hutchinson.
- Dolan, J. (2006). Utopia in Performance. *International Federation for Theatre Research*, 31, (2) 163–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0307883306002100>
- Donmoyer, R & Donmoyer, J.Y. (2008). Readers' Theater as a Data Display Strategy. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 209-225). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Donmoyer, R & Donmoyer, J.Y (1995) Data as Drama: Reflections on the Use of Readers Theater as a Mode of Qualitative Data Display. *Qualitative Inquiry*, 1, (4), 402-428. <http://dx.doi.org/10.1177/107780049500100403>
- Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, DICE. (2010).
- *The DICE has been cast: A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Retrieved from <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
 - *Making a World of Difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. Retrieved from <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf>
- Duffy, P. (2010a). Staying Alert: A Conversation with Chris Vine. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 187-202). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Duffy, P. (2010b). From I to We: Analogical Induction and Theatre of the Oppressed with Youth. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 203-216). New York, USA: Palgrave Macmillan.

- Duffy, P. (2010c). The Human Art: An Interview on Theatre of the Oppressed and Youth with Augusto Boal. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 251-262). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Duffy, P. & Vettraino, E. (2010). *Youth and Theatre of the Oppressed*. New York, USA: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9780230105966>
- Dulit, E. (1972). Adolescent thinking a la Piaget: The formal stage. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, (4), 281-301.
- Dunn, J. (2011) Child-structured socio-dramatic play and the drama educator. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 28-33). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Durkheim, E. (1965). *The Elementary Forms of the Religious life*. New York, USA: Free Press.
- D´Zurilla, T.J., Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. En E.C. Chang, T.J. D´Zurilla y L.J. Sanna (Ed.), *Social Problem Solving. Theory, Research and Training* (p. 11-27). Washington DC: American Psychological Association.
- Eines, J. & Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la Dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Barcelona, España: Gedisa.
- Eisner, E. W. (2008). Art and Knowledge. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 3-13). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Eisner, E.W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80, (5), 340-344.
- Eisner, E.W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26, (6), 4-10. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X026006004>
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Esslin, M. (1987). *The Field of Drama: How the signs of Drama create meaning on stage and screen*. London, UK: Methuen Drama.
- Etherton, M. & Prentki, T. (2006). Drama for change? Prove it! Impact assessment in applied theatre. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11, (2), 139-155. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569780600670718>
- Eustat. Instituto Vasco de Estadística. (2017). Retrieved from <http://www.eustat.eus>
- Farreny, M.T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich*. Ciudad Real, España: ÑAQUE.
- Fels, L. (2011). A dead man's sweater: Performative Inquiry Embodied and Recognized. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, (pp. 339-343). Haifa, Israel: University of Haifa. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Fels, L. & Meyer, K. (1997) On The Edge of Chaos: Co-evolving World(s) of Drama and Science. *Teaching Education*, 9, (1), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1080/1047621970090113>
- Fennel, L.A. (2002). Unpacking the Gift: Illiquid Goods and Empathetic Dialogue. In M. Olsteen (Ed.), *The Question of the Gift* (pp. 85-102). London, UK: Routledge.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1989b). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Finley, S. (2008). Arts-Based Research. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, (pp. 72-82). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>

- Finley, S., Vonk, C. & Finley, M.L. (2014). At Home At School: Critical Arts-Based Research as Public Pedagogy. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 14, (6) 619–625. <http://dx.doi.org/10.1177/1532708614548134>
- Flick, U. (2007). *Qualitative Research kit: Managing quality in qualitative research*. SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781849209441.
- Fo, D. (1997). *Manual mínimo del actor*. Hondarribia, España: Hiru.
- Fomento de San Sebastián-Donostia Sustapena (2017). Retrieved from <http://www.fomentosansebastian.eus/es/>
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. Barcelona, España: Editorial Imprenta MRR.
- Forn de teatre Pa'tothom. (2017). Retrieved from <http://www.patothom.org/>
- Freebody, K. & Finneran, M. Drama and Social Justice: Power, Participation and Possibility. In M. Anderson & J. Dunn (Ed). *How drama activates learning: Contemporary Research and Practice* (pp. 47-63). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Freire (2015). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a selfreport inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 224-235.
- Fuentes, M., García, J.F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106
- Furlong, J.M., Greif, J.L., Bates, M., Whipple, A.D., Jimenez, T.C. & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149

- FYME, Fundación Yehudi Menuhim. (2017). Retrieved from <http://fundacionyehudimenuhin.org/>
- Gallagher, K. (2011). Theatre as Methodology or, what experimentation affords us. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, (pp. 327-331). Haifa, Israel: University of Haifa. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Ganguly S. (2010). Rethinking Interaction On and Off the Stage Jana Sanskriti's Experience. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 143-157). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista De Asociación De La Educación*, 5, (2), 205-218.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA, Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18, (2), 277-295.
- Garaigordobil, M. (2009). *Dando pasos hacia la paz*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz: Bakea eraikitzen duen gizartea»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 587

255-266.

- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J.M. & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3, 59-67.
- Garaigordobil, M., Pérez, J.L. & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 1, 114-123.
- Garaigordobil, M., & Valderrey-Martínez, V. (2015). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57, 229-234.
- Garaigordobil, M., & Valderrey-Martínez, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista De Psicodidáctica*, 19, (2), 289-305. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10239.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gil Flores, J. y Perera Rodríguez, V.H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos. Introducción al uso del programa NUD.IST-5*. Sevilla: Kronos.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E. & Rodríguez Gómez, G. (1994). El Análisis de datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 12, 183-199.
- Gjærum, R. G. (2013). Applied Theatre research: discourses in the field. *European Scientific Journal*, 3, 347-361.

- Gobierno Vasco (2016). *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia del Centro*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco. (2010). *Orientaciones para la elaboración de los planes de convivencia y la actualización de los ya elaborados*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York, USA: Doubleday.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gonzalo Vegas, N. (2012). *La educación y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. & Goretti, S. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Greenwood, J. (2011). Aesthetic learning and learning through the aesthetic. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 45-57). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Griffith University. (2017). Retrieved from <https://degrees.griffith.edu.au/Course/Overview?CourseCode=1139EDN>
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Hanisch, C. (1978). "The Personal is Political". En K. Raquelchild (Ed) *Feminist Revolution* (p. 204-205). New York, USA: Random House.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers changing times*. Chicago: Teachers Colleges Press.
- Hartley, J.S. (2012). *Applied theatre in action: a journey*. London, UK: Trentham Books Limited.

- Haseman, B. & Winston, J. (2010). Why be interested? Aesthetics, applied theatre and drama education. *Research in Drama Education*, 15, (4), 465-475.
- Heap, B. (2015). The aesthetic of Becoming; Applied Theatre and the Quest for Cultural certitude. En G. White (Ed) *Applied Theatre: Aesthetics* (p. 231-254). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Herrero Yuste, M.N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. *Revista de estudios de juventud*. 62, 81-92.
- Hickey-Moody, A. (2015). The Political Imagination and Contemporary Theatre for Youth. In G. White (Ed) *Applied Theatre: Aesthetics* (pp. 210-230). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Hughes, J & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9, (1), 57-72, DOI: <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández-Hernández, F. & Fendler, R. (2013). Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. En J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (Ed.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 86-91). Madrid: Depósito digital UAM. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- ISEI-IVEI. (2004). *La Convivencia en los centros de Secundaria*. Un estudio de

- casos. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Jackson, A. (2007). *Education and the Making of Meaning: Art or Instrument*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Jara, J. & Mantovani, A. (2008). *El actor creativo, La actriz creativa*. Bilbao, España: Artezblai.
- Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Joaristi, L. & Lizasoain, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS versión 11*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Johnson, W., L., Dixon, P. N. & Robinson, J.S. (1987). The Charles F. Kettering Ltd. School Climate Instrument: A Psychometric Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 56, 36-41.
- KA, Kultura Alternatiboa. (2017). Retrieved from <http://kulturaalternatiboa.com/carrito/?lang=es>
- Kaplan, A. (1973). *The Conduct of Inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.
- Kelley, E. A., Glover, J. A., Keefe, J. W., Halderson, C., Sorenson, C. & Speth, C. (1986). *School Climate Survey (Modified)*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kempe, A. (2013) Giving form to act. In M. Anderson & J. Dunn (Ed), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (pp. 195-312). London/ New York, UK/USA.
- Kerr, D. (2009). Ethics of applied theatre. *South African Theatre Journal*, 23, (1), 177-187. DOI: 10.1080/10137548.2009.9687908.
- Kimsey, W.D & Fuller, R.M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 69-78.
- Kisnerman, N. (1969). Servicio Social de Grupo: una respuesta a nuestro tiempo. Tomo I. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmánitas.
- Knowles J. G. & Promislow, S. (2008). Using an Arts Methodology to Create a Thesis or Dissertation. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the*

- Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 511-526). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco, USA: Harper and Row.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76-88.
- Kurland, R. & Malekoff, A. (1995). From the Editors. *Social Work with Groups, 18*, (4), 1-2. DOI: 10.1300/J009v18n04_01
- Kushner, T. (2001). How do you make social change? In praise of contradiction and conundrum. *Theater, 31*, (3), 61-64.
- Laferrière, G. (1997a). La dramatización como herramienta pedagógica. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997b). *La pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997c). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- La Hoja Blanca (2017). Retrieved from <https://www.lahojablanca.com/somos>
- Landy, R.J. & Montgomery, D.T. (2012). *Theatre for change: Education, Social Action and Therapy*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- La Rueda Teatro Social. (2017). Retrieved from <http://www.laruedateatrosocial.com/>
- Lea, G.W. (2013). *Homa Bay Memories Using Research-based Theatre to Explore a Narrative Inheritance* (Doctoral thesis). University of British Columbia, Canada.

- Lea & Belliveau (2016). Introduction. In G. Belliveau & W.G. Lea (Ed). *Research-based Theatre: An Artistic Methodology* (pp. 1-12). Chicago, USA: Intellect.
- Leavy, P. (2009). *Methods meets Art: Arts-based research practice*. New York, USA: The Guildford Press.
- Lepp, M. (2011). Drama for conflict management Dracon International. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 99-104). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: 10.1007/978-94-6091-332-7
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858- 97921.
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. *Boletín Oficial del Estado*, Vitoria-Gasteiz, 10 de febrero de 2012, núm. 35, pp. 12048- 12078.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 octubre 1990, núm. 238, pp. 28927- 28942.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 6 agosto 1970, núm. 187, pp. 12525- 12546.
- Linds, W. (2006). Metaxis. Dancing (in) the in-between. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 114-123). New York, USA: Routledge.
- Linds & Goulet (2010). Acting Outside the Box: Integrating Theatre of the Oppressed within an Antiracism Schools Program. In P. Duffy & E. Vettrano (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 159-183). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Lipkin, J. (2016). On the case for devising theatre for social justice on college campuses. *Theatre Topics*, 26, (2), 255-260.
- Lizasoian, L & Joaristi, L. (2000). *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 357-379.

- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2016). *Hezkuntza Ebaluazioa*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ma, H.K. & Leung, M.C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal Psychology*, 26, 745-759.
- Maclauchlan, D., (2011). What makes a great high school drama teacher? In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 39-44). Haifa, Israel: University of Haifa. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents: Principles and Practice*. New York, USA: The Guilford Press
- Mamet, D. (1998). *Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y función del drama*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Man Chow, C., Ruhl, H. & Buhrmester, D (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36, 191–200.
- Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Granada, España: Ediciones Mágina.
- Mantovani, A. & Morales, R.I. (2003). *Juegos para un taller de teatro: Más de 200 propuestas para expresar y comunicar en la escuela*. Bilbao, España: Artezblai.
- Marín, C. (2010). Ripples on the Water Discoveries Made with Young People Using Theatre of the Oppressed. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 217-228). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Marín Viadel, R.; Roldán, J.; Mena de Torres, J. (Eds.) (2014). *(Re)Presentaciones, miradas, reflejos en investigación basada en artes y en investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/34214>

- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Martorell, C., González, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 31*, 97-114
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. & Hesel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy, 21*, 335-340.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- McCammon. L.A. & Østerlind, E. (2011). Drama Has Given Me A Home: Perspectives of Experienced Secondary School Drama/Theatre Students in Two Countries. *NJ, Drama Australia Journal, 34*, (1), 85-100, DOI: <https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649532>
- McCammon, L.A., Sæbø, A. B. & O'Farrell, L. (2011). Creativity Really Comes by what's Inside of You: Drama/Theatre Teaching and Learning and Creative Achievement. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 214-220). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Longman.

- McNiff, S. (2014a). Art speaking for itself: Evidence that inspires and convinces. *Journal of Applied Arts & Health*, 5, (2), 255-262. https://doi.org/10.1386/jaah.5.2.255_1
- McNiff, S. (2014b). Opportunities and challenges in art-based research. *Journal of Applied Arts & Health*, 3, (1). 5–12. https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.5_1
- McNiff, S. (2013). Introduction: A critical focus on art-based research. *Journal of Applied Arts & Health*, 4, (1) 5–12. http://dx.doi.org/10.1386/jaah.4.1.5_1
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 4, 525-543.
- Merrell, K. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality: the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 9, 3-18.
- Merritt Beare, D. (2011). *Social Art Effect: The A/r/tography and complexity of theatre education learning systems, developmental stages, and change mechanisms*. (Doctoral thesis). University of British Columbia, Canada.
- Merton, R. K. (1980). Estructura social y anomia. En R. K. Merton (Ed.), *Teoría y estructura sociales* (p. 209-239). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mesa, J., García, D., Betancort, M. & Segura, M. (2013). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Children Assertive Behavior Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–8.
- Mesa, J. (2010). *Resultados del programa de competencia social “Ser persona y relacionarse” con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tenerife: Servicio de publicaciones de La Laguna.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. & Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3, 221-232.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Michelson, L. & Woods, R. (1982). Development and Psychometric Proprieties of

- Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-13.
- Mienczakowski (1995). The Theater of Ethnography: The Reconstruction of Ethnography Into Theater With Emancipatory Potential. *Qualitative Inquiry*, 1, (3), 360-375. <https://doi.org/10.1177/107780049500100306>
- Mienczakowski, J. & Moore, T. (2008). Performing Data with Notions of Responsibility. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 452-459). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *Plan estratégico de convivencia escolar: confiar en la fuerza de la educación*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Molina-Azorín, J.F. (2012). Mixed methods research in strategic management: impact and applications. *Organizational Research Methods*, 15, 33-56.
- Montobbio, E. (1995). *El viaje del Señor Down al mundo de los adultos*. Barcelona, España: Masson.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moraleda, M., González, J. & García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- Morgan, N. & Saxton, J. (2006). *Asking Better Questions*. Ontario, Canada: Prempoke Publishers Limited.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1989). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Leckhampton, UK: Stanley Thornes.
- Motos, T. (2014). Teatro Aplicado: Teatro en los Museos. *Ñaque: Teatro, Expresión, Educación*, 77, 1-9.
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula*, 16, 49-73.

- Motos, T. (2012). Otros escenarios para el teatro: Teatro Aplicado. *Teatro Expresión Comunicación*, 73, 6-159.
- Motos, T (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El paper de la Dramatització en el curriculum. *Articles*, 29, 10-28.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros Escenarios para el Teatro*. Madrid, España: Ñaque.
- Mouffe, C. (2009). On the political. In T. Prentki, & S. Preston (Ed.), *The Applied Theatre Reader* (pp. 77-79). New York, USA: Routledge.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. New York, USA: Verso.
- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro: El teatro del oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la convivencia escolar*. Redacción La Pizarra De Hamlet. Retrieved from <http://lapizarradehamlet.es/web/convivir-con-teatro/>
- Mugimundu (2017). Retrieved from https://www.facebook.com/pg/mugimundu/about/?ref=page_internal
- Mutnick, D. (2006). Critical interventions: The meaning of praxis. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 33-45). New York, USA: Routledge.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Retrieved from <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- National Curriculum in UK (2017). Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-UK-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-UK-english-programmes-of-study>
- Nava Jiménez M. y Vargas Rodríguez S. (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Navarro, A. (2013). Teatro para el cambio en educación. In T. Motos, A. Navarro, D. Ferrandis. y D. Stronks (Ed.), *Otros Escenarios para el Teatro* (pp. 145-165). Ciudad Real, España: Ñaque.
- Navarro Solano, R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-20.
- Navarro Solano, R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172
- Neelands, J. & Nelson, B. (2013) Drama, Community and Achievement: Together I'm Someone. In M. Anderson & J. Dunn (Ed), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (pp. 15-27). London/ New York, UK/USA.
- Neelands, J. (2009a). The art of togetherness; reflections on some essential artistic and pedagogic qualities of drama curricula. *NJ Drama Australia Journal*, 33 (1), 9-18.
- Neelands, J. (2009b) Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14, (2), 173-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>
- Neelands, J. (2007). Taming the political; the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, 12, (3), 305-317.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Neelands, J. y Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nelson, L. & Finneran, L. (2006). *Drama and the adolescent journey: warm-ups and activities to address teen issues*. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Nicholson, H. (2009). *Theatre and education*. London, UK: Palgrave.
- Nietzsche, F. (1994). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Norris, J. (2016). *Playbuilding as qualitative research: a participatory arts-based approach*. New York, USA: Routledge.
- Norris, J. (2000). Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*, 14, (1), 40-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08929092.2000.10012516>
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2003): *La educación emocional a través del lenguaje dramático*. Adenda presentada al XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Sitges, Barcelona, 17-19 de noviembre, 2003).
- Nus Teatre i Acció Social (2017). Retrieved from <http://www.nusteatre.org/ca/que-fem/accio-socio-educativa>
- Onieva López, J.L. (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* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Ontario Ministry of Education. (2017). Elementary. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/elementary.html>
- Secondary. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts.html>
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca escolar: Un medio de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 60-65.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ostos Torres, I. (2009). La dramatización en el contexto escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 21. 1-9.

- O'Toole, J. (2011). Emma's dilemma: The challenge for Teacher Education in Drama. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp.13-17). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- O'Toole & Ackroid, (2016) Foreword. In G. Belliveau & W.G. Lea (Ed), *Research-based Theatre: An Artistic Methodology* (xi-xiv). Chicago, USA: Intellect.
- O'Toole, J. & Burton, B (2002), Cycles of harmony: Action research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Researcher*, 3. ISSN 1443-1726.
- Owens, A. & Barber, K. (2011). *Mapas teatrales: Crear y evaluar pretextos dramáticos*. Barcelona, España: Col·lecció Forn de teatre Pa'tothom.
- Packer. M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Páez D. & Zubieta E. (2006). Cultura y Psicología Social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, y E. Zubieta (Ed.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. (p. 25-44). Madrid: Pearson Educación.
- Paterson, R. & Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 3, 234-235.
- Pauluth-Penner, T. Dobson, W. & Prendergast, M. (2016). No particular place to go. In G. Belliveau & W.G. Lea (Ed), *Research-based Theatre: An Artistic Methodology* (117-130). Chicago, USA: Intellect.
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. & Rey Peña, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*. 22, 69-79.
- Pérez de Guzmán, V. & Amador, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Phelan, P. & Lane. J. (1998). *The ends of performance*. New York, USA: University Press.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.
- Pimienta, J. & De la Orden. A. (2012). *Metodología de la investigación*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- Popen, S. (2006). Aesthetic spaces/imaginative geographies. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 125-132). New York, USA: Routledge.
- Prendergast, M. (2013). I, Me, Mine: Soliloquizing as Reflective Practice. *International Journal of Education & the Arts*, 4, (1), 1-14.
- Prendergast, M., & Belliveau. G. (2012). Poetics and Performance. In A. A. Trainer and E. Graue (Ed.), *Reviewing Qualitative Research for Publication in the Social Sciences* (197–210). New York, USA: Routledge.
- Prendergast , M., Gouzouasis, P., Leggo, C. & Irwin, R.L (2009). A haiku suite: the importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11, (3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/14613800903144262>
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Chicago, USA: Intellect.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2013). *Applied drama: A facilitator's handbook for working in community*. Bristol: Intellect.
- Prentki, T. & Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader*. New York, USA: Routledge.
- PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano0. Aprendiendo a vivir juntos: convivencia y desarrollo humano en Costa Rica*. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/costa_rica_nhdr_2013.pdf
- Puga Rayo, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Sociedad & Equidad*, 3, 195-210.

- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Rasmussen, B. (2000). Applied Theatre and the power play-An international viewpoint. *Applied theatre researcher*, 1.
- Read, A. (2005). *Theatre and Everyday Life: An ethics of performance*. London, UK: Routledge.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349- 19420.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 5 enero de 2007, núm. 5, pp. 677- 773.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 8 diciembre 2006, núm. 293, pp. 43053- 43102.
- Retuerto, I. (2009). Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados. *El Observador*, 5, 83-116.
- Ridout, N. (2009). *Theatre and ethics*. Basingstoke/ New York, UK/USA: Palgrave Macmillan.
- Rieffe, C. & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology* 34, 340–353.
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49, 362–367.

- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Petrides, K., Cowan, R., Miers, A. & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95–105.
- Roche, R. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra: Servei de publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rohd, M. (1998). *Theatre for community, Conflict & Dialogue: The Hope is Vital Training Manual*. Portsmouth, NH, USA: Heinemann.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, J.R & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de psicología*, 27, 135-146.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, A. (1992). *The Sense of Self*. New York: Springer Publishing Company.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sæbø, A. B. (2011). The relationship between the individual and the collective learning process in drama. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 23-27). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Sæbø, A. B., McCammon, L. A., O'Farrell, L., & Heap, B. (2008). Connecting With Their Inner Beings: An International Survey of Drama/ Theatre Teachers' Perceptions of Creative Teaching and Teaching for Creative Achievement. *Youth Theatre Journal*, 24, (2), 140-159. DOI: <https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518907>

- Salamandra Cía. Teatro Social. (2017). Retrieved from <http://salamandraceutrosocial.weebly.com/>
- Saldaña, J. (2016). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. New York, USA: Routledge.
- Saldaña, J. (2010). Exploring the Stigmatized Child through Theatre of the Oppressed Techniques. In P. Duffy & E. Vettrano (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 45-62). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama: An Anthology of Reality Theatre*. Walnut Creek, USA. Altamira Press.
- Sallis, R. (2014) Ethnographic performance: a change agent for drama teaching and learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19, (3), 313-325. <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2014.928011>
- Salovey, P, Stroud, L.R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta- Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (p. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Sánchez, J.C. (2014). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Sardar, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42, 435–444.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An Introduction* (Third Edition). New York, USA: Routledge.
- Schechner, R. (1994). *Performance Theory*. London. UK: Routledge.

- Schechner, R, Chatterjee, S & Boal, A. (1998). Augusto Boal, City Councillor: Legislative Theatre and the Chamber in the Streets: An Interview. *TDR: The Drama Review*, 42, (4), 75-90.
- Schinin, G. (2004), Here We Are: Social Theatre and Some Open Questions about Its Developments. *The Drama Review*, 48, (3), 17-31. <https://doi.org/10.1162/1054204041667659>
- Schön, D.A (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje i en las profesiones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Schutzman, M. (2006). Joker runs wild. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 133-145). New York, USA: Routledge.
- Schutzman, M. (1994). Canadian Roundtable: An interview. In M. Schutzman & J. Cohen-Cruz (Ed), *Playing Boal: Theatre, therapy, activism* (pp. 198-226). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Schutzman, M., Blair, B., Katz, L.S., Helene S. Lorenz, H.S. & and D. Rich, M.D. (2006). Social healing and liberatory politics: A round-table discussion. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 59-77). New York, USA: Routledge.
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal: Theatre, therapy, activism*. London/New York, UK/USA: Routledge.
- Schutzman, M. & Dodge, B. J. (2010). Let's Rock the Bus. In P. Duffy & E. Vettraino (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 229-249). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta moebio*, 8, 128-136.
- Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

- Sinner A., Leggo, C., Irwin. R.L., Gouzouasis P. & Grauer, K. (2006). Arts- based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal Education*, 29, (4), 1223-1270.
- Shakespeare, W. (1993). *El Mercader de Venecia, Cómo gustéis*. Madrid, España: Cátedra.
- Shakespeare, W. (1992). *Hamlet*. Madrid, España: Cátedra.
- Shaugnessy, N. (2015). Dancing with difference: Moving towards a New Aesthetics. In G. White (Ed), *Applied Theatre: Aesthetics* (pp. 87-122). London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sinclair, C. & Kelman, D (2013). Drama, Cultural, Leadership and Reflective Practice: Taking the Road to Zamunda. In M. Anderson & J. Dunn (Ed), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (30-46). London/ New York, UK/USA.
- Sloane, J. A. & Wallin, D. (2013). Theatre of the Commons: a theatrical inquiry into the democratic engagement of former refugee families in Canadian public high school communities. *Educational Research*, 55, (4), 454–472. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844948>.
- Smithner N. (2011). Creative Play: The Importance of Incorporating Play, Liminality and Ritual in Teaching K-12. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, (pp. 221-225). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Stanislavski, C. (1995). *La construcción del personaje*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Stanislavski, C. (1988). *Un actor se prepara*. Buenos Aires, Argentina: Javier Bergara Editor.
- Strasberg, L. (1990). *Un sueño de pasión*. Barcelona, España: Icaria Editorial.

- Stuart Fisher, A. (2005). Developing an ethics of practice in applied theatre: Badiou and fidelity to the truth of event. *Research in Drama Education*, 10, (2), 247-252. DOI: <https://doi.org/10.1080/13569780500103992>
- Styslinger, M. E. (2000). Relations of Power and Drama in Education: *The Teacher and Foucault*. *Journal of Educational Thought*, 34, (2), 183-199.
- Spry, L. (1994). Structures of Power: Toward a theatre of liberation In M. Schutzman, & J. Cohen-Cruz (Ed), *Playing Boal: Theatre, therapy, activism* (pp.171-184). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- Springgay, S., Irwin, R.L. & Kind, S. (2008). A/R/Tographers and Living Inquiry. In J.G Knowles & A.L. Cole (Ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 83-92). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Suominen, A., Mira Kallio-Tabin, M. & Hernández-Hernández., F. (2017). Arts-Based Research Traditions and Orientations in Europe: Perspectives from Finland and Spain. In P. Leavy (Ed), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 101-120). New York, USA: Guilford Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6, 61-77.
- Taussig, M. & Schechner, R. (1994). Boal in Brazil, France, the USA: An interview with Augusto Boal. In M. Schutzman & J. Cohen-Cruz (Ed), *Playing Boal: Theatre, therapy, activism* (pp. 17-32). London/New York, UK/USA: Routledge.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: creating transformative encounters in the community*. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Tejerina, I. (2005). *La educación en valores y el teatro: Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Thompson, J. (2009). *Performance affects: Applied theatre and the end of effect*. London/UK: Palgrave.
- Thompson, J. (2003). *Applied theatre: Bewilderment and beyond*. New York/USA: Peter Lang.
- The University of Manchester. (2017). Retrieved from <http://www.alc.manchester.ac.uk/drama/research/centres/applied-theatre/>
- Trozzo, E. & Sampedro, L. (2004). *Didáctica del Teatro I: Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Mendoza, Argentina: Colección Pedagogía Teatral.
- Trozzo, E., Vigianni, S. & Sampedro, L. (2003). *Dramaturgia y escuela II: Obras teatrales por, para y con adolescentes*. Mendoza, Argentina: Colección Teatro y Pedagogía.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Baltimore, USA: Paj Publications.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago, USA: Alden Publishing Company.
- Trujillo, P. (2010). *Relaciones de Género y Representación. Investigación y Acción a partir del Teatro del Oprimido*. Granada, España: Universidad de Granada.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Vaello Orts, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. In A. Moreno González & M.P. Soler Villalobos, *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 83-100). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vettrano, E. (2010). Silent Screaming and the Power of Stillness Theatre of the Oppressed within Mainstream Elementary Education. In P. Duffy & E. Vettrano (Ed), *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 63-79). New York, USA: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230105966>

- Vygotsky, L.S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Obras escogidas: Vol I*. Madrid, España: Visor
- Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, USA: National Educational Association.
- Wahl, S. (2011). Learning to teach by treading the boards. In S. Schonmann (Ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 19-22). Haifa, Israel: University of Haifa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7>
- Warren Linds, W. (2006). Metaxis: Dancing (in) the in-between. In J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (Ed), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 115-124). New York, USA: Routledge
- Weatherman, R.F. (1993). *La evaluación de la conducta adaptativa en la mejora de la calidad de los servicios para personas con discapacidad: Educación Especial y Tránsito a la Vida Adulta*. En VV.AA: *Discapacidad y conducta Adaptativa*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, Mensajero.
- Weir, K. & Duveen (1981). Further Development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- White, G. (2015). *Applied Theatre: Aesthetics*. London/New York, UK/USA: Bloomsbury.
- Wied, M., Branje, S. & Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Wilkinson y Kitzinger (2009). Representing the Other. In T. Prentki, & S. Preston (Ed.), *The Applied Theatre Reader* (pp. 86-93. New York, USA: Routledge.
- Weigler, W. (2001). *Strategies for Playbuilding: Helping Groups Translate Issues into Theatre*. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Winnicott, D.W. (1994). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Gedisa.

- Winston, J. (2007) Citizenship, human rights and applied drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, (3), 269-274, DOI: 10.1080/13569780701559596
- Winston, J. & Strand, S. (2013). Tapestry and the aesthetics of theatre in education as dialogic encounter and civil exchange. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18, (1), 62-78, DOI: <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.756178>
- Wolfer, R., Cortina, K. S. & Baumert, J. (2012). Embeddedness and empathy: How the social network shapes adolescents' social understanding. *Journal of Adolescence*, 35, 1295–1305.
- Woodruff, P. (2008). *The necessity of Theater: The Art of Watching and Being Watched*. New York, USA: Oxford University Press.