

# **Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica**

## **Theatre and memory: some clues for a critical social intervention**

Manuel F. Vieites<sup>1</sup>

### **Resumen**

A partir de una amplia revisión de literatura en torno a programas de intervención social asentados en diferentes modalidades de práctica teatral, consideramos directrices que orienten proyectos teatrales vinculados con la puesta en valor de la historia personal y colectiva, y el desarrollo del sujeto y de la comunidad. Del mismo modo, valoramos cuestiones de carácter teórico y metodológico para proponer una mirada sistemática a las relaciones entre teatro y memoria, y a sus posibilidades en la promoción de proyectos en el campo de la educación y el trabajo social, en una perspectiva crítica.

**Palabras clave:** Trabajo Social; Educación Social; Terapia Ocupacional; Sujeto; Teoría Crítica; Pedagogía teatral.

### **Abstract**

After a literature review on programs of social intervention based on different modalities of theatrical practice, we consider some relevant guidelines in the development of theatre proposals intended to add value to personal and collective stories, but also to people and communities. Similarly, we put forward some theoretical and methodological questions in order to advance a systematic approach to the interplay between theatre

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Vigo, España. Integrante del grupo de investigación ESADg-GI01-DDPE. Director de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. Vigo, España. Correo electrónico: mvieites@uvigo.es. ORCID: 0000-0003-4372-6234.

and memory, so that they may become a boost for projects linked with educational and social work from a critical perspective.

**Keywords:** Social Work; Social Education; Occupational Therapy; Subject; Critical Theory; Theatre Pedagogy.

**Sumario:** 1. Introducción; 2. De la memoria al teatro; 3. Casos y posibilidades; 4. Líneas de trabajo; 5. Conclusiones; 6. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

El adjetivo “social” impregna, y dota de contenido sustantivos como teatro, trabajo o educación, para referir ámbitos del quehacer humano que generan disciplinas en las que lo social tiene especial relevancia, pero también escenarios que reclaman intervenciones urgentes (Carballeda, 2002). Entre aquellas destacan la Pedagogía Social, la Pedagogía Teatral o el Trabajo Social, sin olvidar otras que, aunque situadas en el campo de las Ciencias de la Salud, como pueda ser la Terapia Ocupacional (O’Brien y Hussey, 2012), también tienen como finalidad el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones. Lo social genera formas de saber, de hacer o de ser, que reclaman una pedagogía crítica, especialmente necesaria a día de hoy en escenarios en los que la exclusión prima sobre la inclusión.

Como señalaba Caride, el adjetivo nos sitúa ante la necesidad de avanzar en la “formación en valores sociales”, pero también en “la atención a problemáticas humano-sociales que afectan a individuos y grupos”, o en la “elaboración de significados”, y “siempre con el propósito de favorecer que cada persona pueda alcanzar su plena realización como ser *social*” (2004, pp. 80-81). El adjetivo reclama procesos como socialización y enculturación, o el desarrollo de competencias asociadas a la interacción y la sociabilidad, pero también muestra su dimensión política, que implica la (re)construcción permanente de sujetos y comunidades (*polis*), junto a ideas clave como integración, inclusión, emancipación y transformación.

Al hablar de transformación invocamos procesos mediante los cuales se (re)construye el sujeto, individual y colectivo, que nos obligan, en la mejor tradición de la pedagogía crítica, a considerar y denunciar un “nuevo orden

mundial” que trae consigo “un aumento de la pobreza y del sufrimiento humanos, desplazamientos de población y migraciones masivas, y una crisis política marcada por el deterioro y la destitución de los valores cívicos y del espacio social democrático” (Giroux, 2001, p. 17), que en los últimos años cobra especial importancia con la metáfora del “muro”. Por eso, necesariamente, hablamos de una “intervención crítica”, en línea con autores que insisten en otra visión del concepto de cultura:

Una de las funciones más importantes de una cultura democrática vibrante es proporcionar los recursos institucionales y simbólicos que tanto jóvenes como adultos necesitan para desarrollar su capacidad para pensar de forma crítica, participar en las relaciones de poder y en las decisiones políticas que afectan a sus vidas y transformar las desigualdades raciales, sociales y económicas que impiden el desarrollo de relaciones sociales democráticas (Giroux, 2001, p. 43).

Como señalara Gramsci, el concepto de cultura es más amplio y rico de lo que habitualmente se admite, pues debemos:

[...] dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos... La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior consciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes (1916/1974, p. 15).

En esa dirección recuperamos el concepto central de *alfabetización*, que, siguiendo a Freire (1970/1995), no solo entendemos como habilidad de leer y escribir, sino que se vincula con la idea de “capital” social y cultural (Bourdieu, 1988), y se relaciona con la capacidad de mantener una relación dialéctica con el entorno, en el sentido más amplio de la palabra:

La alfabetización, en sus diversas versiones, consiste en la práctica de la representación como medio de organizar, inscribir y contener el significado. Consiste también en prácticas de representación que desbaratan o destruyen los sistemas ideológicos, epistemológicos y textuales existentes. La alfabetización es crítica en la medida en que hace problemática la estructura misma y la práctica de la representación; esto es, centra su atención en la importancia de reconocer que el significado no está fijado y que estar alfabetizado es emprender un diálogo con

otros que hablan desde diferentes historias, ubicaciones y experiencias (Giroux, 1997, p. 282).

Proponemos el concepto de *alfabetización teatral* para señalar la capacidad de utilizar los procesos de creación, difusión y recepción teatral en la (re)construcción del sujeto y en su transformación social y política, a través de la generación de todo tipo de discursos escénicos en las que un sujeto tradicionalmente receptor se puede y debe convertir en sujeto creador (Vieites, 2015a, 2017a). Como señalaba Freire:

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esa democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considere como sujeto... Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar actos creadores... (1997, p. 100).

El teatro puede ser instrumento para aprehender y decir el mundo a partir de la recreación crítica de las contradicciones de la realidad, de la reelaboración de las historias de todos los días con sus problemáticas individuales y colectivas, consideradas en una perspectiva dialéctica, analizando críticamente las relaciones de poder y de hegemonía que justifican la existencia de palabras como “amo” y “esclavo”, o “pobre” y “rico”. Como escribe Crehan:

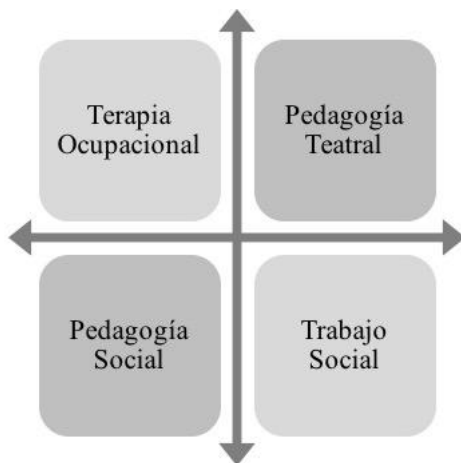
Para Gramsci, una dimensión decisiva de la desigualdad es la incapacidad de las gentes subalternas para producir una interpretación coherente del mundo en el que viven susceptible de cuestionar las interpretaciones hegemónicas existentes (que por definición conciben el mundo desde la perspectiva del dominante) de una forma *efectiva* (2002, pp. 125-126).

En toda acción hay ideología, como recordaba Eagleton (1997), y en toda intervención también, porque acción e intervención aparecen siempre concebidas desde la posición de instituciones, personas o colectivos, y esa posición informa de modelos de vida, de formas de entender la realidad y de quererla. Aquí entran en juego algunas cuestiones relevantes planteadas

por Habermas en torno al conocimiento, su naturaleza, los intereses y sus usos (1965/1984), trasladadas al campo educativo por Carr y Kemmis (1986), Louden (1991) o Terry (1997), y que sirven para analizar las prácticas sociales que desarrollamos, pero también para mostrar nuestra visión de lo social. Pérez-Gómez ofrece una síntesis muy esclarecedora en su defensa de una “actuación reflexiva”, que “facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso” (1993, p. 422).

En sintonía con lo que Habermas define como interés “emancipatorio”, vinculado a las ciencias críticamente orientadas (1984, p. 172), entendemos que en los diferentes ámbitos que lo social configura (educación, trabajo, teatro...) cabe apostar por una intervención crítica y orientada a la emancipación, que en Trabajo Social se conoce como modelo “crítico-radical” (Fernández-García y Ponce de León, 2014, p. 210). En efecto, diferentes autoras y autores (Garavan, 2013; Kondrat, 1992; Pérez-Mendoza, 2008) reclaman que la intervención social sea algo más que una *tecné* y se convierta en acción social dialógica, reflexiva y crítica, y de igual modo la educación social o la teatral (Vieites, 2014).

Defendemos entonces el perfil de un profesional de “la acción social” con una “comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano”, con la finalidad y la capacidad de “intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación”. Un profesional que contribuye a la construcción de una “ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales” (Moreno-López, Fernández-Montaña, y Moyano-Mangas, 2018, pp. 93-94). Sea educador social, sea trabajador social, incluso terapeuta ocupacional (aunque existan diferencias en cuanto a métodos propios de cada campo), hablamos de acción social, de intervención con individuos, grupos o comunidades con la finalidad de promover el empoderamiento, la ciudadanía activa, la conquista de derechos, o el bienestar en la dimensión más global. Proponemos la Figura 1 como ejemplo de las posibilidades de trabajo desde la perspectiva de la acción partiendo de la interacción de diferentes saberes y formas de hacer:

**Figura 1.** Interacción de disciplinas de lo social.

**Fuente:** elaboración propia.

La Pedagogía Teatral, y con ella el pedagogo teatral (Vieites, 2013), ofrece a otros campos y disciplinas herramientas fundamentales como puedan ser juegos dramáticos, con los que mantener activa y ocupada la memoria; juegos de rol, con los que entender y comprender las diferentes posiciones que se manifiestan en un conflicto y lo provocan; o dramatizaciones, con las que analizar las causas de una determinada problemática que incide y fomenta la exclusión en un contexto concreto (Vieites, 2017c). Lo hace a través de tres grandes áreas de desarrollo, que serían la Expresión Dramática, la Expresión Teatral (Landier y Barret, 1991; Slade, 1954/1978), y la Animación Teatral (Úcar, 1999)<sup>2</sup>.

Por ello, cada día son más los trabajos científicos que dan cuenta de las posibilidades de la praxis teatral, concebida en la perspectiva de esas tres grandes áreas, como herramienta de intervención en diferentes tiempos y espacios, y para un número de usuarios creciente y diversificado. Así,

<sup>2</sup> Entendemos por “expresión dramática” un modo de conducta asentado en la acción desde el rol, y que es la base de la “expresión teatral”, en tanto la conducta expresada se convierte en conducta comunicada a través de la convención teatral (Vieites, 2015b, 2017b). En el primer caso nos situamos en el ámbito de la vida cotidiana y en el segundo en el dominio del arte.

Sinding, Warren y Paton (2014) analizan sus posibilidades en el campo del Trabajo Social; Caride y Vieites (2006) vinculan Animación Teatral y Educación Social; Yuen, Mueller, Mayor y Azuero (2011) señalan posibilidades en el ámbito de la Terapia Ocupacional; Somers (2008), Ward, Mills y Anderson (2013), o Aimo (2016) consideran posibilidades de la práctica teatral como motor de cambio en las personas y en las comunidades, que Mohler (2012) y Pinheiro-Soares, Félix-Silva y Soares Da Silva-Figueiró (2014) trasladan al ámbito carcelario, con una dimensión inclusiva e integradora en la recuperación del sujeto recluido y en cierto modo excluido. Otros trabajos se centran en el fomento de la socialización (Hughes y Wilson, 2004), pero también en el valor educativo del teatro en contextos sociales (Cisneros-Britto, 2013; Levy, 2005), como medio de resolución de conflictos (Yankah, 2011), o en la promoción de hábitos saludables (Diba y d'Oliveira, 2014). Tampoco faltan trabajos que muestran el impacto de la praxis teatral en la formación en derechos humanos (Marin, 2014), en la denuncia de la situación de los niños migrantes (Martínez, 2013), para recuperar formas culturales marginadas (Prentki, 2002), o en el desarrollo comunitario (Boehm & Boehm, 2003; McKenna, 2014).

De esta forma, se puede considerar que la praxis teatral, que utiliza técnicas como el juego dramático, la improvisación, el juego de roles, la dramatización, el movimiento expresivo, la plástica escénica, la creación colectiva o la escenificación, entre otras, puede contribuir al bienestar de las personas y de las comunidades, también en su emancipación y transformación. Y todo eso se puede concretar a través de algunas de líneas de acción:

- Desarrollo del potencial de personas y colectivos, a través de procesos de alfabetización expresiva y creativa asentados en técnicas propias de la Expresión Dramática y la Expresión Teatral. Formación del sujeto en el plano de la expresión y la creación.
- Creación de un marco para la elaboración, individual, colectiva y comunitaria, de la experiencia, de historias y proyectos de vida, de narraciones que confieren identidad y poder. Desarrollo del sujeto en el plano de la comunicación.

- Promoción de la capacidad de personas, colectivos y comunidades para crear, mostrar y difundir trabajos de carácter escénico. Desarrollo del sujeto en el plano de la animación.
- Exploración de nuevas formas de relación y de nuevos tiempos y espacios de sociabilidad. Desarrollo del sujeto en el plano de la interacción social.
- Fomento del capital cultural y teatral de personas, colectivos y comunidades a través de una alfabetización que se alimenta en las propias comunidades. Desarrollo de un sujeto receptor activo, competente y crítico.
- Impulso de un ocio autotélico, orientado a los intereses de las personas y no a las necesidades de las industrias culturales. Desarrollo de un sujeto crítico con su propio ocio.
- Desarrollo comunitario y, en él, de comunidades capaces de generar y difundir su propia cultura escénica, sea como oportunidad para recuperar tradiciones propias sea para crear otras manifestaciones, incluso vanguardistas.
- Fomento de la comarca, aldea, pueblo o ciudad creadora, que genera sus productos, frente a la ciudad creativa, que importa creadores y productos (Vieites, 2017b).

Todo lo anterior se vincula con la memoria, entendiéndola desde un tiempo y un espacio para la reconstrucción de la peripecia personal y colectiva, en una perspectiva sociocrítica que permita generar cambios y transformaciones que alteren de modo permanente el *statu quo* establecido por las élites dominantes en defensa de sus no siempre legítimos intereses. También se vincula con sectores como el de la tercera edad, un segmento de población que constituye el más rico patrimonio material e inmaterial de las comunidades, porque en él habitan el saber y la experiencia, aunque con frecuencia acabe situado en la periferia social y sea objeto de exclusión y reclusión, lejos de la esfera pública (Baker, 2014). Por todo ello, cuanto aquí se pueda decir es aplicable a diferentes tipos de usuarios, en espacios y tiempos diversos, porque, como veremos, somos humanos porque somos



memoria, y por eso resultan tan trascendentales sus relaciones con el teatro, pues la esencia del teatro es la memoria.

En esa dirección, este trabajo tiene como principal finalidad mostrar formas de vincular el concepto de memoria, en toda su diversidad conceptual y fenomenológica, con la praxis teatral, y, desde esta, con las finalidades y objetivos que persiguen las intervenciones que, en la perspectiva crítica antes señalada, se puedan promover desde la Educación Social, el Trabajo Social o la Terapia Ocupacional, con la finalidad de que las personas, los colectivos y las comunidades, (re)construyan su proyecto de vida en todo momento. Se analizan ideas y directrices generales que, a un tiempo, orienten el diseño y desarrollo de proyectos y promuevan una mayor confluencia de las disciplinas de lo social, sin olvidar la pertinencia de una pedagogía de la memoria (Rubio, 2012), aquí formulada en clave teatral.

## 2. De la memoria al teatro

Invocar un concepto como memoria, supone convocar diferentes procesos y realidades. Para empezar, podemos decir, con Shimizu, que:

De forma general, la memoria humana es una habilidad mental que permite a las personas retener cuanto han experimentado en el pasado y posteriormente reproducirlo de algún modo. Para la psicología cognitiva, especialmente en la perspectiva del procesamiento de la información, la memoria se explica habitualmente como un proceso en el que la información del mundo exterior se codifica, almacena y recupera (2017, p. 4)<sup>3</sup>.

La memoria, junto a la percepción, la atención o el pensamiento, se considera uno de los procesos psicológicos básicos, fundamentales en el procesamiento de la información, y aquí ya encontramos uno de sus aspectos relevantes: su presencia en la vida diaria de las personas, en todos sus actos. Como señalan Rutherford, Markopoulos, Bruno y Brady-Van den Bos:

---

<sup>3</sup> La traducción de textos en inglés es responsabilidad del autor.

Es la memoria la que nos dice quiénes somos y lo que hemos hecho, es la memoria la que nos proporciona las palabras y la gramática con que construir frases comprensibles, y es la memoria la que retiene la información que nos permite reconocer diferentes tipos de coches, perros y eventos deportivos, o hacer una taza de té o café (2012, p. 229).

La bibliografía disponible es abundante, en consonancia con la complejidad de la cuestión. Abundan los trabajos centrados en el estudio del concepto, incluso en una perspectiva histórica, en las formas en que funciona, en sus tipos, pero también en las diferentes problemáticas que le afectan, entre ellas el deterioro y/o la pérdida (Brickman & Stern, 2009). Teniendo como telón de fondo ese conjunto de estudios, consideramos los adjetivos de la memoria para determinar ámbitos pertinentes al sintagma sobre el que se construye este trabajo. La memoria podrá ser, entonces, *individual* y *colectiva*, y en cada caso podrá tener, cuando menos, una dimensión *social* y *cultural*, pero también *económica* o *política*, y siempre *histórica*, porque la historia se construye con la memoria. Con todo, habrá que analizar cómo se construye y reconstruye la historia, en los niveles individual y colectivo, y qué mecanismos se activan en esa (re) construcción, aunque también es pertinente analizar quién la (re)construye y desde qué instancias y con qué finalidad, pues la memoria también tiene implicaciones ideológicas (Jelin, 2002; Villegas, 1997).

Al decir teatro, la memoria aparece de inmediato, en tanto el teatro es, en el mejor de los casos, (re)presentación, (re)creación, y colocamos el prefijo (re-) para poder incluir en el término todas las manifestaciones escénicas posibles, desde las más clásicas y canónicas hasta las más alternativas, heterodoxas y posmodernas (Schechner, 2002). Y como señalaba Dieste en 1995, en su glosa a *El origen de la tragedia* (1886/2013) de Nietzsche, incluso podemos considerar que el teatro nace con la historia, y viceversa:

En alguna vendimia se cuentan episodios felices de los ausentes y los muertos. El que los cuenta va y viene y se agita y *representa*. Y hay un instante de júbilo y de embriaguez en que todos se *reconocen* con sorpresa, porque se *recuerdan*. Entonces narran unos el mito de los otros, y se representan... Y así las fiestas en honor de Dionysos, que en un principio eran danza y luego danza de la memoria, y luego mutua representación..., hicieron entrar, al fin, la historia en danza... (1995, p. 211).

En tanto recrea episodios, el teatro se vincula con la historia, sea real o imaginaria, y en ese sentido es memoria, individual y/o colectiva. Vemos descrito en el párrafo anterior al sujeto de la creación (el actor), con su objeto (representar), y al sujeto de la recepción (el espectador), con el suyo (reconocer, recordar), y todos los procesos implícitos en la comunicación individual y colectiva que provoca el acto teatral, en tanto (re)presentación, (re)creación e incluso (re)construcción. Vemos, además de un posible escenario en el nacimiento del teatro (el mismo que recrea Jean-Jacques Annaud en las últimas imágenes de *La Guerre du feu*, 1981)<sup>4</sup>, una pluralidad de posibilidades de considerar nuestro objeto fundamental. Así, tendremos la memoria del que cuenta y representa (la memoria en la persona, y en la persona que es actor); la memoria del que escucha, mira y recuerda (la memoria del, y en el receptor); el acto del reconocimiento (la recepción como proceso que implica la activación de la memoria, y del capital social y teatral)<sup>5</sup>; lo contado, lo representado y lo recordado (memoria social y cultural de un grupo, de un individuo, de una comunidad); finalmente, la historia en su dimensión micro, pero también en su dimensión macro. Todas las tipologías reconocidas de memoria entran en danza, desde la *sensorial* a las denominadas de *corto y largo plazo*; la *implícita*, y con ella la *procedimental*; y la *explícita*, y por tanto la *declarativa*, sea la *episódica*, sea la *semántica*. Todo el aparato cognitivo de las personas entra en danza. En palabras de Manzanero y Álvarez:

La memoria es un metaproceso neurocognitivo que permite registrar, codificar, consolidar, almacenar, acceder y recuperar la información y, al igual que la atención, constituye un proceso básico para la adaptación del ser humano al mundo que le rodea. Sin información del pasado es imposible vivir el presente ni proyectarse al futuro (2015, pp. 26-27).

---

<sup>4</sup> En esta película de Annaud destaca una última escena, en la que uno de los sujetos que habían partido en búsqueda del fuego recrea episodios de su periplo, lo que implica recuperar el pasado, activando la memoria, y representarlo ante los demás. En esa dirección decir teatro es decir memoria.

<sup>5</sup> Sobre el concepto de “capital teatral”, que derivamos de Bourdieu (1988), puede verse Vieites (2004).

Ocurre que el aparato cognitivo, por diversas causas, puede llegar a presentar problemáticas y disfunciones, algunas vinculadas con el declive o con el deterioro, y por ello la memoria es objeto de estudios específicos centrados en tales cuestiones, y así, en torno al sintagma “memoria y envejecimiento”, podemos considerar un número igualmente relevante y diverso de estudios (Leist, Kulmala y Nyqvist, 2014). Y aquí es donde entra en danza el teatro, como práctica artística, sociocultural o educativa, e incluso terapéutica, cuando la terapia la desarrollan profesionales de las Ciencias de la Salud y no simples sanadores.

Con todo, y como se dijo más arriba, lo que realmente entra en danza es un conjunto de procedimientos, técnicas y métodos propios de la Expresión Dramática y de la Expresión Teatral. Hablamos del juego dramático, el juego de roles, la dramatización, la improvisación, la creación colectiva, la lectura dramatizada, la narración escénica propia de los viejos juglares, la escenificación, o la composición escénica y la transformación de espacios. Son procedimientos y técnicas que implican todo el aparato psicofísico de la persona, incluso la interacción con el medio físico y sociocultural, y que pueden tener una dimensión integral y sistémica, y parten siempre de la comprensión de la escena como espacio transicional sometida al juego del “como si” (Andersen, 2004). Con ellos, teatro y memoria pueden llegar a interactuar en múltiples direcciones, considerando también el marco intergeneracional y la promoción de un envejecimiento activo en términos de participación social.

### **3. Casos y posibilidades**

Numerosos trabajos dan cuenta de la emergencia de la cuestión de la memoria como objeto de investigación, debate o creación, en relación a la práctica teatral o al uso de técnicas teatrales, y en función de proyectos de carácter sociocultural, educativo y artístico con finalidades diversas. En bastantes ocasiones son proyectos marcados por el concepto de “intervención” y con una fuerte dimensión social y comunitaria, sin olvidar en ningún caso el campo de la Terapia Ocupacional (Thompson y Blair, 1998), de creciente relevancia.

Existen trabajos que destacan la importancia del teatro como marco para el ocio constructivo y autotélico (Cuenca, 2004; MacKaye, 1912/2015), pero también como fuente de historias que mostrar y representar, lo que implica visibilidad e inclusión (Bernard *et al.*, 2015). Otros señalan al espectáculo teatral como espacio en la recuperación de la memoria histórica en momentos críticos y convulsos en determinadas comunidades, como puedan ser los años de plomo en Marruecos (Amine, 2016), el Holocausto (Baum, 2010; Zatzman, 2005), la dictadura cívico-militar argentina (Bravo y García, 2016; Werth, 2013) y la causa de las Abuelas de la Plaza de Mayo (Diz, 2017), los campos de concentración en la Europa nazi (Saura-Clares, 2016), la caída del Muro de Berlín y otros eventos relacionados (Cornish, 2015), pero también la reunificación alemana (Till, 1999), o episodios de exclusión étnica y religiosa (Murphy, 2015), y de guerra, exilio y exterminio (Klaic, 2003).

En una dirección paralela, hablaríamos de la reconstrucción y la recuperación de la memoria colectiva y comunitaria en tanto marca de identidad (Cuervo, 2011; Fernández, 2011), de afirmación política (De Jorio, 2006), de recuento de procesos dolorosos como la emigración (Leal-Mújica, 2004), de teatro realizado por presos en la dictadura militar griega (Van Steen, 2005), o de teatro vinculado con la afirmación nacional, como en Québec (Moss, 2012).

En ocasiones, podemos considerar metodologías de trabajo para ese proceso de reconstrucción y recuperación, como puedan ser el teatro documento (Weiss, 1976; Irmer, 2006)<sup>6</sup>, las propuestas de colectivos como Rimini Protokoll (Hahn, 2014), o las posibilidades del denominado “verbatim theatre”<sup>7</sup> (Abuín, 2016; Brown, 2010). Sin olvidar la creación colectiva de Enrique Buenaventura (Jaramillo y Osorio, 2004), que ahora

---

<sup>6</sup> El teatro documento emerge en Alemania en los años veinte del pasado siglo, con trabajos escénicos de Erwin Piscator, con la factografía soviética, y en algunos textos de Sergei Tretyakov. Posteriormente se desarrolla con la obra dramática de Peter Weiss, muy especialmente en *La indagación* (1969), en la que, utilizando materiales auténticos, reconstruye los juicios celebrados en Frankfurt, Alemania, sobre los crímenes de lesa humanidad perpetrados en el campo de concentración de Auschwitz por el Tercer Reich.

<sup>7</sup> El teatro “verbatim” es una modalidad de teatro documental, en el que se recrea un determinado conflicto a partir de materiales auténticos facilitados por participantes o actores del mismo. Entre sus propuestas está un texto de Robin Soans, *A State Affair* (2000),

se retoma al amparo de denominaciones como “applied drama” (Nicholson, 2005) o “devised theatre” (Heddon y Milling, 2006), e incluso como “teatro de creación” (Baldwin y Bicât, 2002). La recuperación de las historias de la gente y de las comunidades, es, en esa dirección, una de las líneas más interesantes de trabajo en los últimos años (Pérez-Andrés, 2013), que igualmente pone en valor viejas formas para decir la realidad asentadas en la narración oral popular, y siempre alternando la dimensión micro, que atañe a la persona, con otra más amplia que implica a la comunidad.

El teatro también se puede vincular con la puesta en valor y la visibilidad del patrimonio cultural, sea en la teatralización de espacios (Bagnall, 2003), sea en la recuperación de formas escénicas tradicionales vinculadas a fiestas del ciclo agrícola, como ocurre en tantos lugares (Henríquez y Ostria, 2015). También sirve para recuperar figuras históricas, en obras dramáticas centradas en la historia de mujeres (García-Torres, 2009), y aquí situamos una importante corriente en la dramática contemporánea (Claycomb, 2004, 2012; Kelly, 2010).

En todos los casos señalados, pese a la diversidad, el espectáculo teatral, o la presentación escénica (*performance* en inglés), busca re-construir, re-crear, re-nombrar, recuperar, re-situar lo pasado en una perspectiva diferente, muchas veces cuestionando formas de hacer historia defendidas por grupos hegemónicos que imponen su visión, también en el caso de la mirada androcéntrica. En ocasiones, prestando atención a las pequeñas historias de todos los días, las de las gentes del común, como en el caso de la propuesta *Edna's Archive* (Houston, 2011)<sup>8</sup>, y que permiten visibilizar lo que habitualmente permanece oculto, invisible, o es excluido, postergado, marginado, o simplemente abandonado.

Otra línea de trabajo es aquella que se ocupa de relatar experiencias de trabajo teatral con personas de la denominada “tercera edad”, “elders” o “idosos”, incluso con carácter intergeneracional. Las experiencias son muchas, algunas especialmente relevantes, y al estar bien documentadas,

---

en el que se presenta el entorno deprimido y conflictivo de barrios obreros de la ciudad de Bradford (Inglaterra) en el que vivió la malograda dramaturga Andrea Dunbar.

<sup>8</sup> *Edna's Archive* fue un proyecto escénico de reconstrucción de la historia de vida, y de la memoria, de Edna Bear, a partir de las fotografías, cartas y otros documentos y objetos personales suyos, abandonados al lado de un contenedor de basura en Toronto, Canadá.

PROSPECTIVA. REVISTA DE TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIAL No. 28, julio-diciembre 2019: pp. 253-283 

se pueden considerar como buenas prácticas fácilmente transferibles. En este campo interesan dos tipos de documentos. En primer lugar, aquellos que dan cuenta de una experiencia indicando sus objetivos, su metodología y los resultados, y en segundo lugar aquellos que se ocupan en mostrar beneficios de la práctica teatral, en aspectos psicomotores, relacionales o cognitivos. Sin ánimo de ser exhaustivos, en el primer caso podemos destacar trabajos de Basting (1995), Venancio (2008), Wiener (2009), Arruda *et al.* (2012), Kurz (2016), Castro e Sousa, Lima-Pereira & De Sousa-Lopes (2017); en el segundo los de Resende *et al.* (2010) o Rickett y Bernard (2014), ocupándose algunos de la cuestión intergeneracional (Anderson *et al.*, 2017; Petherbridge y Kendal, 2012).

Finalmente, hemos de señalar que en todos los trabajos citados y en tantos otros, sea de forma explícita o implícita, se percibe la importancia del trabajo con técnicas teatrales en relación a la memoria como proceso cognitivo, que implica otros procesos vinculados como la percepción o la atención. Cualquier juego dramático, dramatización o escenificación, por simple que pueda ser, implica una participación activa del aparato psicofísico y cognitivo de la persona. Así en una escenificación es necesario, entre muchas otras cosas, aprender un texto, saber cuándo decirlo, asociar los movimientos y gestos a la palabra, saber entradas y salidas a la escena, orientar el discurso en función de la interacción, y todo ello implica un estado de alerta constante, que resulta sumamente beneficioso (Noice y Noice, 2006). Y aquí radica tal vez uno de los ámbitos preferentes de intervenciones en las que el objetivo sea desarrollar y/o mantener el potencial cognitivo de la persona, y en las que el juego teatral tanto puede aportar, como muestran diversos proyectos, como el denominado HATS<sup>9</sup>, también en la diversidad.

De todos estos trabajos podemos extraer principios que nos permiten vincular prácticas teatrales y bienestar en diferentes colectivos, como mostrábamos en algún trabajo anterior (Vieites, 2016a, 2016b), en el que también señalábamos problemas y barreras para esa línea de trabajo

---

<sup>9</sup> Health Action Theatre by Seniors (HATS) es un programa de teatro comunitario orientado a la tercera edad, especialmente para personas migrantes, que se desarrolla en la ciudad de Toronto, Canadá, y que persigue la integración y el bienestar a través de la interacción que potencia la actividad teatral. Vid.: <http://www.hatstheatre.org/>.

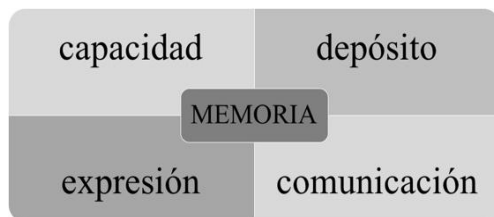
asentada en las técnicas teatrales, que si bien tiene enormes potencialidades también presenta dificultades. Sin dejar de señalar este último aspecto, en tanto las dificultades inciden en el desarrollo de muchos proyectos, nos interesa ahora, más especialmente, analizar cómo esas prácticas teatrales se relacionan con la memoria, y con el trabajo en torno a la memoria, para la memoria y desde la memoria.

#### 4. Líneas de trabajo

Como decía Brook (1973), se necesita bien poco para que el teatro pueda ser: un espacio vacío, una persona que asuma el papel de actor (para decir, para contar, para hacer...), y otra persona que asuma el papel de espectador (para mirar, para escuchar, y sobre todo para construir sentidos y significados). Y en todo ello la memoria juega un papel importante, como lo juega en la vida de la persona, y por ello hay que establecer espacios de encuentro y transición entre tres palabras clave: vida, teatro y memoria.

Con independencia de otras posibilidades de abordar ese trinomio (vida, teatro, memoria), nos interesa ahora considerar la memoria en cuatro perspectivas: como *capacidad*, como *depósito*, como *expresión* y como *comunicación*, tal y como se muestra en la Figura 2. Es decir: (1) como *capacidad* para procesar información y almacenarla, (2) como almacén o *depósito* de información que se utiliza de forma permanente, (3) como proceso en que las personas y colectividades se *expresan* en función de la información procesada, almacenada y recuperada (o no), y (4) desde el espacio en el que ese proceso se *comunica* a otras personas.

**Figura 2.** Perspectivas para el análisis de la memoria.



**Fuente:** elaboración propia.



También cabe combinar esas cuatro perspectivas con cuatro ámbitos especialmente importantes en la vida de sujetos y comunidades. Así, en su defensa de un envejecimiento saludable y activo, Fernández-García y Ponce de León entienden que la “intervención social durante el envejecimiento debería estar orientada a incentivar el desarrollo y crecimiento personal, facilitando entornos adecuados de contacto social y prevención del deterioro físico, psíquico y social” (2013, p. 89). Señalan cuatro ámbitos sustantivos como la *salud*, la *actividad*, la *independencia* y la *participación*, relevantes en programas para usuarios de todas las edades, y que podemos vincular con las cuatro perspectivas señaladas.

Los dos primeros (*salud* y *actividad*), nos llevan a considerar la memoria como *capacidad*, que precisa estimulación en las fases tempranas de la vida y que puede presentar declive y deterioro en otras, ante lo que determinadas actividades teatrales pueden ejercer efectos positivos. Quedan por realizar estudios que analicen el modo en que los procesos psicológicos básicos operan en tales actividades y prácticas teatrales, o en todo el proceso de la creación y la representación teatral, si bien haya propuestas interesantes en tal dirección (Courtney, 1990), incluso vinculados con lo que una escuela interpretativa define como memoria “emotiva” o “afectiva” (Saura, 2007)<sup>10</sup>. Partiendo de los que se definen procesos psicológicos básicos, como percepción, atención, memoria, emoción, aprendizaje, lenguaje, pensamiento y motivación (Mestre-Navas y Palmero-Cantero, 2004), cabría considerar cómo las prácticas teatrales se vinculan con los mismos, y cómo todos ellos acaban por aparecer en cualquier juego dramático, dramatización, creación colectiva o escenificación.

Del mismo modo, en el caso específico de la memoria, como capacidad para procesar, almacenar y recuperar información, resulta especialmente relevante analizar cómo la práctica teatral se vincula con cada uno de los tipos de memoria, especialmente en una perspectiva social y cultural, en un

---

<sup>10</sup> El profesor Saura (Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid), traductor de Stanislavski, nos presenta el concepto de memoria afectiva, o emotiva, que propone el director ruso, señalando que el actor o la actriz, en la construcción de las emociones del personaje que interpreta, puede buscar en su propia experiencia situaciones análogas que permitan activar con mayor facilidad las emociones del personaje.

contexto de relación e interacción, considerando además las especificidades de la edad adulta (Luo y Craik, 2008; Tsukiura y Umeda, 2017).

Cuando entendemos la memoria como *depósito*, podríamos hablar de “memoria personal”, “memoria colectiva”, “memoria social”, “memoria histórica”, “memoria cultural”, en lo que Vösu, Kõresaar y Kuutma (2008) definen como “auge” de la memoria. Hablaríamos igualmente de la posibilidad y de la necesidad de recordar y compartir, en tanto en la memoria, de forma declarada o velada, está lo que fuimos, lo que somos, y seguramente lo que seremos. En ese depósito, en el que lo autobiográfico y lo biográfico se encuentran, tendremos una importante fuente documental para enfrentar la tarea fundamental del teatro: contar y compartir historias. Todo lo cual implica *actividad y salud*, sea por la activación del recuerdo, sea cuando a través de un recuerdo crítico conjuramos los fantasmas del pasado.

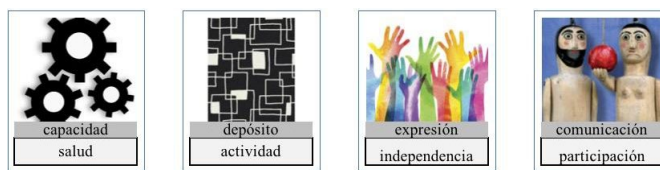
Siguiendo con los cuatro ámbitos considerados por Fernández-García y Ponce de León (2013), llegamos a la *independencia* y a la *participación*, en tanto el teatro es una tarea colectiva, en especial cuando la memoria la entendemos como *expresión y comunicación*, porque recordamos y mostramos ante y con los demás. En la perspectiva de la *expresión* cobran aún mayor relevancia las técnicas teatrales ya referidas. Unas, como el movimiento expresivo, con una dimensión más psicomotora, pero siempre cognitiva, y otras con una dimensión más vinculada al lenguaje, como pueda ser una recreación colectiva de juegos de la infancia, o la narración escénica de un cuento popular en el que se puedan utilizar títeres u otros objetos (Phillips, 1996). En todo caso el juego dramático, la dramatización, y la escenificación, incluso una lectura dramatizada, tienen una dimensión global, pues no sólo implican procesos psicológicos señalados, y capacidades fundamentales, sino también la actualización del depósito personal y colectivo y su expresión con los demás y ante los demás, con los efectos positivos que pueda tener la verbalización en tanto afirmación personal, en tanto visibilidad.

La última perspectiva, la de la *comunicación*, es especialmente relevante cuando la expresión de la memoria se convierte en re-presentación, se torna espectáculo, y ya dijimos que un espectáculo es un encuentro entre

un actor y un espectador, por lo que las posibilidades de re-presentar son muchas como muchos los tipos de espectáculo. Esta última perspectiva, vinculada con la *independencia* y la *participación*, afianza la autonomía del sujeto, su presencia en la esfera pública. Pero en el acto de representar, desde su preparación a su realización en un tiempo y en un lugar concretos, también intervienen los procesos psicológicos citados, y todas las tipologías de la memoria (Manzanero y Álvarez, 2015). Una línea prioritaria de investigación debiera ocuparse de estudiar cómo esos procesos y tipologías están presentes en las actividades, técnicas y procesos propios de la Expresión Dramática y Teatral.

Llegamos entonces a la Figura 3, en la que se incluyen las cuatro perspectivas de trabajo con la memoria en un contexto de intervención social socioeducativa, sociocultural u ocupacional, y los cuatro ámbitos señalados:

**Figura 3.** Interacción posible de perspectivas y ámbitos.



**Fuente:** elaboración propia

Estamos ante líneas de acción de especial relevancia para cualquier sujeto, de la primera infancia a la tercera edad, por lo que debieran ser desarrolladas en todo el sistema educativo, en la educación familiar, y a lo largo de la vida, muy especialmente con colectivos y grupos sociales víctimas de la exclusión o de una progresiva invisibilidad, y desde la intervención social. Como señalaban Bernard *et al.*, en un estudio sobre los usos del teatro:

Las conclusiones reafirman la necesidad de continuar cuestionando los estereotipos de que la capacidad creativa y la participación activa decrecen de forma definitiva e inevitable con el paso del tiempo; muestran que la participación en actividades creativas y voluntarias son especialmente relevantes en momentos de transición,

como el duelo o el retiro; y señalan el rol positivo de la expresión dramática y teatral como medio para la inclusión tanto de gente mayor como de los más jóvenes (2015, p. 1119).

Cabría destacar entonces que si la Educación Social, el Trabajo Social o la Terapia Ocupacional definen ámbitos de trabajo con sujetos y comunidades, orientados al bienestar y a la transformación crítica de sus circunstancias, la Pedagogía Teatral (Vieites, 2017b) ofrece un amplio abanico de posibilidades para diseñar y desarrollar procesos de intervención asentados en la acción, y en el trabajo en equipo, favoreciendo la contaminación entre saberes y formas de hacer, tan necesaria para la interacción de las disciplinas señaladas.

## 5. Conclusiones

Tomando como referencia las áreas señaladas (capacidad, depósito, expresión y comunicación), en su relación con la praxis teatral, a la que sirven de estímulo, pero que también se ven reforzadas en tal praxis y en la escena, cabe imaginar proyectos que supongan una intervención crítica en clave individual y comunitaria. Hablamos de proyectos en los que la memoria, pero también la historia, en su dimensión micro o macro, entren en danza, como proponía Rafael Dieste. Y los recursos para esa activación, en la mayor parte de los casos, emergen de cada individuo y de cada comunidad.

A pocos kilómetros de la villa de Alijó, en Portugal, se sitúa el santuario del Señor de la Perafita, y muy próximo a él está la Casa dos Milagres, uno de los mayores museos de exvotos de Portugal. En ese museo rural y desatendido destacan, muy especialmente, los cuadros que recrean una intervención divina ante una petición de socorro motivada por una situación de peligro o ante una desgracia personal o colectiva, y que no dejan de ser interesantes historias de vida de tipo individual, familiar y comunitario.

Se trata de una muestra magnífica de las formas en que se manifiesta la religiosidad popular, pero igualmente de las problemáticas sociales y políticas de las gentes del común en la época del Antiguo Régimen, aunque en ocasiones también asome la voz de un poderoso en demanda de socorro

divino o clemencia. La Casa dos Milagres es un manantial de memoria, individual, colectiva, histórica, económica, geográfica, social o artística. Casos similares se pueden encontrar allí donde el ser humano habita, ha habitado, o ha dejado muestras de su paso.

Así, en la Sierra de la Capivara, Brasil, se encuentran algunas de las pinturas rupestres más antiguas del continente. De ser cierta su antigüedad, nos remontaríamos 30.000 años atrás, como mínimo. Pero más allá del dato histórico, de ser probado, insistimos, está el desafío que esas figuras pintadas en la roca nos lanzan, como la que presentamos con la Figura 4:

**Figura 4.** Pinturas rupestres en Sierra de la Capivara.



**Fuente:** Agencia EFE, 2013.

En ambos casos, con los exvotos y tablas votivas pintadas de Perafita y las pinturas de Capivara, estamos ante historias que cabe reconstruir, incluso dejando que la imaginación substituya el hecho histórico, porque en el teatro todo puede y debe ser. Son posibilidades magníficas para que la memoria se convierta en teatro, y que esa conversión escénica sea fuente de salud, bienestar, y vida compartida. El Museo de Perafita o las pinturas de Capivara son ejemplos de cómo la memoria o la historia pueden activar la praxis teatral, partiendo de algo tan importante como el patrimonio material e inmaterial, personal o colectivo. Así lo propone el director portugués Tiago Rodrigues en su obra *By Heart* (2016).

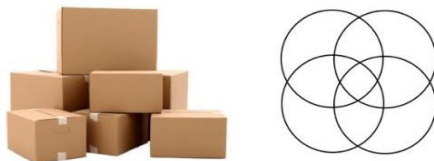
Una praxis teatral que debe ser, en la defensa de un patrimonio personal y colectivo, fuente de acción política, más aún cuando vinculamos

desarrollo personal, patrimonio y desarrollo local, y, necesariamente, desarrollo sostenible. Y siempre para generar, como propone Carballada, “prácticas situadas e implicadas”, que “construyen una diferente forma de mirar, de comprender, de explicar”, de visibilizar y de visibilizarse (2019, p. 27). Y en esa acción asentada en una Teoría Crítica enhebrada por Gramsci, Freire, o Habermas, o en el paradigma de la complejidad de Morin, se hace necesario huir de los compartimentos estancos y promover la interdisciplinaridad, en un quehacer social crítico.

Moreno-López, Fernández-Montaña y Moyano-Mangas, señalaban la importancia de considerar las “conexiones y desconexiones del ejercicio profesional” entre educadores y trabajadores sociales (2018, p. 87), campos a los que podemos añadir el de la Terapia Ocupacional, más si tenemos en cuenta que estos tres ámbitos profesionales mantienen una relación evidente, en tanto orientados al bienestar de la persona como sujeto social. La Pedagogía Teatral se sitúa justo en medio, para proveer técnicas, metodologías, procedimientos, y también profesionales capaces de colaborar en todo tipo de intervenciones, pues todos están llamados a trabajar en equipo, dado que lo realmente importante es la finalidad última del proceso, orientado al sujeto de la intervención.

Por eso, más que trabajar desde la dinámica de las cajitas que sirven para delimitar y diferenciar ámbitos, debiéramos considerar las intersecciones que nos proponen puntos de encuentro y espacios de interacción, porque todo ello también implica una posición crítica ante las profesiones, las corporaciones y los corporativismos, dado que ni lo social ni la intervención se pueden ni deben compartimentar, como muestra la Figura 5.

**Figura 5.** Ámbitos separados o ámbitos en interacción.



**Fuente:** elaboración propia.

Como se deja ver en gran parte de la bibliografía utilizada, y como señalaba Morin (1996) en su visión del pensamiento complejo, pero también Bunge (2002) en su defensa del sistemismo (en tanto método de análisis de la realidad, y para la elaboración del pensamiento científico que debe orientar nuestra praxis), la realidad tiene una dimensión sistémica y relacional. En consecuencia, compartimentarla supone reducirla, pues como dirá finalmente Morin, “los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales” (1999, p. 13). El reto tal vez consista en evitar las desconexiones, para mejor desarrollar nuestra intervención.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abuín, A. (2016). Historia oral, memoria colectiva y comunidad en el teatro del mundo: el caso del teatro verbatim. *Signa*, (25), 273-296.
- Agencia EFE. (2013). Brasil mantiene viva la polémica sobre los primeros seres humanos de América. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/1932386/0/polemica-primeros/seres-humanos/brasil-america/>.
- Aimo, M. E. (2016). Il Playback Theatre: l'arte di essere se stessi. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 33-41. doi: 10.5209/rev\_CUTS.2016.v29.n1.49252.
- Amine, K. (2016). After the ‘Years of Lead’ in Morocco: Performing the Memory. *New Theatre Quarterly*, 32(2), 121-141. doi: 10.1017/S0266464X16000038.
- Andersen, C. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama and Education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286. doi: 10.1207/s15430421tip4304\_6.
- Anderson, S., Fast, J., Keating, N., Eales, J., Chivers, S., y Barnet, D. (2017). Translating Knowledge: Promoting Health Through Intergenerational Community Arts Programming. *Health Promotion Practice*, 18(1), 15-25. doi: 10.1177/1524839915625037.
- Annaud, J. J. (Dir.) (1981). *La guerre du feu* [Cinta cinematográfica]. CAN.: International Cinema Corporation.
- Arruda, C., Capistrano, L., Ribeiro, M., De Aquino, J., y Leite, E. (2012). Reinventando práticas de enfermagem na educação em saúde: teatro com idosos. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 16(3), 588-596. doi: 10.1590/S1414-81452012000300023.
- Bagnall, G. (2003). Performance and performativity at heritage sites. *Museum and Society*, 1(2) 87-103.



- Baker, D. (2014). Creative approaches to working with older people in the public realm. *Working with Older People*, 18(1), 10-17. doi: 10.1108/WWOP-11-2013-0027.
- Baldwin, C., y Bicât, T. (2002). *Teatro de creación*. Ciudad Real, España: Ñaque.
- Basting, A.D. (1995). The Stages of Age: The Growth of Senior Theatre. *TDR*, 39(3), 112-130. doi: 10.2307/1146468.
- Baum, R. (2010). The Mark, the Gestus, and the Moment of Witnessing. *Theatre Research International*, 35(1), 43-53. doi: 10.1017/S0307883309990368.
- Bernard, M., Rickett, M., Amigoni, D., Munro, L., Murray, M., & Rezzano, J. (2015). Ages and Stages: the place of theatre in the lives of older people. *Ageing & Society*, 35(6), 1119-1145. doi: 10.1017/S0144686X14000038.
- Boehm, A., & Boehm, E. (2003). Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work. *Journal of Social Work*, 3(3), 283-300. doi: 10.1177/146801730333002.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.
- Bravo, N. J., y García, A. J. (2016). El teatro y la representación de memorias sobre el pasado reciente. Un análisis del ciclo “Teatro, memoria e identidad” en Mendoza. *Boletín GEC*, (20), 65-78.
- Brickman, A. M., & Stern, Y. (2009). Aging and Memory in Humans. En Larry R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 175-180). Cambridge, MA: Academic Press.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Brown, P. (Ed.). (2010). *Verbatim: Staging Memory & Community*. Redfern, Australia: Currency Press.
- Bunge, M. (2002). *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carballeda, A. J. (2019). Ensayo sobre la cuestión social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (27), 13-28. doi: 10.25100/prts.v0i27.7271.
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (11), 55-85.
- Caride, J. A., y Vieites, M.F. (Eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón, España: Trea.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Brighton, Inglaterra: Falmer Press.
- Castro e Sousa, F., Lima-Pereira, J. D., & De Sousa-Lopes, M. (Eds.). (2017). *A intervenção teatral em Portugal no século XXI*. Chaves, Portugal: Intervenção.



- Cisneros-Britto, J. C. (2013). Análisis del proceso de extrañamiento de la realidad y el valor educativo de la práctica teatral. Estudio de caso. *Praxis sociológica*, (17), 227-239.
- Claycomb, R. (2004). Playing at Lives: Biography and Contemporary Feminist Drama. *Modern Drama*, 47(3), 525-545.
- Claycomb, R. (2012). *Lives in Play: Autobiography and Biography on the Feminist Stage*. Ann Arbor, USA: The University of Michigan Press.
- Cornish, M. (2015). Performing the Archive: History and Memory in Recent German Theatre. *Theatre Journal*, 67(1), 63-82. doi: 10.1353/tj.2015.0032.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. Montreal, Canadá: McGill-Queen's University Press.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Cuervo, Y. (2011). Actuando como el adversario; la construcción de la memoria: Teatro campesino en el sur de Bolívar, Colombia. *Aletheia*, 1(2), 1-18.
- De Jorio, R. (2006). Introduction to Special Issue: Memory and the Formation of Political Identities in West Africa. *Africa Today*, 52(4), v-ix.
- Diba, D., y d'Oliveira, A.F. (2015). Teatro e comunidade, juventude e apoio social: atores da promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(5), 1353-1362. doi: 10.1590/1413-81232015205.01542014.
- Dieste, R. (Ed.) (1995). La vieja piel del mundo. En *El alma y el espejo* (pp. 201-280). Madrid, España: Alianza.
- Diz, M. L. (2017). Teatro x la Identidad: un espacio para la causa de Abuelas de Plaza de Mayo. *Anagnórisis. Revista de Investigación Teatral*, (16), 172-194.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, C. I. (2011). La transmisión de la memoria en el teatro comunitario argentino. *Questión*, 31(1), 1-13.
- Fernández-García, T., y Ponce de León, L. (2013). Envejecimiento activo. Recomendaciones para la intervención social desde el modelo de gestión de casos. *Portularia*, 13(1), 87-97. doi: 10.5218/prts.2013.0010.
- Fernández-García, T., y Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas de trabajo social*. Madrid, España: UNED.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Garavan, M. (2013). Dialogical practice in Social Work. Towards a renewed Humanistic Method. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 22(1), 4-20.

- García-Torres, E. (2009). Teatro de la memoria: Victoria Kent y Clara Campoamor y *Las raíces cortadas*, de Jerónimo López Mozo. *Signa*, (18), 299-319.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Madrid, España: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1916).
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Tecnos. (Obra original publicada en 1965).
- Hahn, D. (2014). Performing Public Spaces, Staging Collective Memory: *50 Kilometres of Files* by Rimini Protokoll. *TDR*, 58(3), 27-38. doi: 10.1162/DRAM\_a\_00371.
- Heddon, D., y Milling, J. (2006). *Devising performance. A critical history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Henríquez, P., y Ostría, M. (2015). Repertorio de prácticas escénicas de resistencia cultural. El Pachallampe. *Alpha*, (41), 191-205. doi: 10.4067/S0718-22012015000200014.
- Houston, A. (2011). *Edna's Archive: Performing Absence in a Troubled Home of Memory*. *Canadian Theatre Review*, 145, 60-65. doi: 10.1353/ctr.2011.0003.
- Hughes, J., y 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: 10.1080/1356978042000185911.
- Irmer, T. (2006). A Search for New Realities: Documentary Theatre in Germany. *TDR*, 50(3), 16-28. doi: 10.1162/dram.2006.50.3.16.
- Jaramillo, M. M., y Osorio, B. (2004). El legado de Enrique Buenaventura. *Revista de Estudios Sociales*, (17), 107-112. doi: 10.7440/res17.2004.10
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Kelly, K. E. (2010). Making the Bones Sing: The Feminist History Play, 1976-2010. *Theatre Journal*, 62(4), 645-660.
- Klaic, D. (2003). Zones of Disturbance: Staging Exile and War for Young Audiences. *Modern Drama*, 46(1), 22-34. doi: 10.3138/md.46.1.22.
- Kondrat, M. E. (1992). Reclaiming the Practical: Formal and Substantive Rationality in Social Work Practice. *Social Service Review*, 66(2), 237-255.
- Kurz, R. (2016). Senior Theatre. An important part of senior culture. *Journal of Education, Culture and Society*, 7(1), 152-164. doi: 10.15503/jecs20161.152.164.
- Landier, J.-C., y Barret, G. (1991). *Expression Dramatique-Théâtre*. Paris, Francia: Hatier

- Leal-Mújica, C. (2004). Teatro, al encuentro de la memoria emigrante. *Cuadernos del Ateneo de La Laguna*, (17), 51-60.
- Leist, A. K., Kulmala, J., y Nyqvist, F. (Eds.). (2014). *Health and Cognition in Old Age. From Biomedical and Life Course Factors to Policy and Practice*. Londres, Inglaterra: Springer.
- Levy, J. (2005). Reflections on How Theatre Educates. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 20-30.
- Louden, W. (1991). *Understanding Teaching*. New Yor, USA: Columbia University.
- Luo, L., y Craik, F. (2008). Aging and Memory: A Cognitive Approach. *La Revue canadienne de psychiatrie*, 53(6), 346-353.
- MacKaye, P. (2015). *Por un teatro cívico*. M. F. Vieites (Trad.). Madrid: Asociación de Directores de Escena de España - ADE. (Obra original publicada en 1912).
- Manzanero, A. L., y Álvarez, M. A. (2015). *La memoria humana. Aportaciones desde la neurociencia cognitiva*. Madrid, España: Pirámide.
- Marin, C. (2014). Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education. *Youth Theatre Journal*, 28(1), 32-43. doi: 10.1080/08929092.2013.779619.
- Martínez, L. M. (2013). Antropología y teatro: dramatizaciones en una etnografía con niños/as migrantes. *Nómadas*, (39), 197-211.
- McKenna, J. (2014). Creating community theatre for social change. *Studies in Theatre and Performance*, 34(1), 84-89. doi: 10.1080/14682761.2013.875721.
- Mestre-Navas, J. M., y Palmero-Cantero, F. (2004). *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Mohler, C. E. (2012). How to Turn “a bunch of gang-bangin’ criminals into big kids having fun”: Empowering Incarcerated and At-Risk Youth through Ensemble Theatre. *Theatre Topics*, 22(1), 89-102. doi: 10.1353/tt.2012.0002.
- Moreno-López, R., Fernández-Montaña, P., y Moyano-Mangas, S. (2018). Educación social, Trabajo social: conexiones y desconexiones. *Revista de Educación Social*, (26), 87-103.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Moss, J. (2012). “Je me souviens”: Staging Memory in Anglo-Québécois Theatre. *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 46(3), 60-80.
- Murphy, A. (2015). Performing the *Komagata Maru*: Theatre and the Work of Memory. *SCL/ÉLC*, 40(1), 45-73.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama*. New York: Palgrave Macmillan.

- Nietzsche, F. (2013). *El origen de la tragedia*. Madrid, España: Austral. (Obra original publicada en 1886).
- Noice, H., y Noice, T. (2006). What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 14-18.
- O'Brien, J. C., y Hussey, S. M. (2012). *Introduction to Occupational Therapy*. St. Louis: Elsevier.
- Pérez-Andrés, J. (2013). Teatro de narración, oraciones civiles, teatro de la memoria. *Zibaldone. Estudios italianos*, 1(2), 45-55.
- Pérez-Gómez, A. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno-Sacristán y A. I. Pérez-Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid, España: Morata.
- Pérez-Mendoza, L. (2008). Autonomía, ética e intervención social. Una propuesta desde la ética del discurso y la acción comunicativa para el trabajo social contemporáneo. *Trabajo Social*, (10), 57-81.
- Petherbridge, J., y Kendall, D. (2012). The process and impact of intergenerational theatre making. *Quality in Ageing and Older Adults*, 13(4), 301-306. doi: 10.1108/14717791211287002.
- Phillips, M. E. (1996). The Use of Drama and Puppets in Occupational Therapy During the 1920s and 1930s. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50(3), 229-233. doi: 10.5014/ajot.50.3.229.
- Pinheiro-Soares, G., Félix-Silva, A. V., y Soares Da Silva-Figueiró, M. E. (2014). Teatro-menor: Cartografia em arte e experimentação de mulheres em situação de cárcere. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 89-99. doi: 10.1590/S0102-71822014000500010.
- Prentki, T. (2002). Social action through theatre. *Contemporary Theatre Review*, 12(1-2), 115-133. doi: 10.1080/10486800208568655.
- Resende, M. C. de, Ferreira, A. A., Naves, G. G., Arantes, F. M., Roldão, D. F., Sousa, K. G., y Abreu, S. A. (2010). Envelhecer atuando: bem-estar subjetivo, apoio social e resiliência em participantes de grupo de teatro. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(3), 591-608. doi: 10.1590/S1984-02922010000900010.
- Rickett, M., y Bernard, M. (2014). *Ageing, Drama and Creativity: a critical review*. Reino Unido: Keele University. Recuperado de <https://www.keele.ac.uk/csg/research/ageingdramaandcreativity/>.
- Rodrigues, T. (2016). *By Heart e outras peças curtas*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375-396. doi: 10.4067/S0718-07052012000200023.

- Rutherford, A., Markopoulos, G., Bruno, D., y Brady-Van den Bos, M. (2012). Long-Term Memory. Encoding to retrieval. En N. Braisby y A. Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology* (pp. 229-265). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Saura, J. (2007). La salida del túnel: la evolución del sistema pedagógico de Konstantin Stanislavsky. *Acotaciones*, (18), 33-56.
- Saura-Clares, A. (2016). La memoria del horror: la representación escénica de los campos de concentración. *Revista de Filología Románica*, 33, 191-201. doi: 10.5209/RFRM.55848.
- Schechner, R. (2002). *Performance. An introduction*. New York, USA: Routledge.
- Shimizu, H. (2017). Experimental Psychology Approaches to Human Memory. En T. Tsukiura y S. Umeda (Eds.), *Memory in a Social Context. Brain, Mind and Society* (pp. 3-14). Tokio, Japón: Springer.
- Sinding, C., Warren, R., y Paton, C. (2014). Social work and the arts: Images at the intersection. *Qualitative Social Work*, 13(2), 187-202. doi: 10.1177/1473325012464384.
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid, España: Santillana. (Obra original publicada en 1954).
- Soans, R. (2000). *A State Affair*. En A. Dunbar (Ed.), *Rita, Sue and Bob Too* (pp. 83-134). Londres, Inglaterra: Methuen.
- Somers, J. W. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.
- Terry, P. R. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5(3), 269-279.
- Thompson, M., y Blair, S. E. E. (1998). Creative arts in occupational therapy: Ancient history or contemporary practice? *Occupational Therapy International*, 5(1), 48-64. doi: 10.1002/oti.67.
- Till, K. E. (1999). Staging the past: landscape designs, cultural identity and *Erinnerungspolitik* at Berlin's *Neue Wache*. *Ecumene*, 6(3), 251-283. doi: 10.1177/096746089900600302.
- Tsukiura, T., y Umeda, S. (Eds.). (2017). *Memory in a Social Context. Brain, Mind and Society*. Tokio, Japón: Springer.
- Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, (11), 217-255. doi: 10.14201/ted.2852.
- Van Steen, G. (2005). Forgotten Theater, Theater of the Forgotten: Classical Tragedy on Modern Greek Prison Islands. *Journal of Modern Greek Studies*, 23(2), 335-395. doi: 10.1353/mgs.2005.0024.
- Venancio, B. P. (2008). Breve dramaturgia da memoria: oficina de teatro com idosos. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 13(2), 291-300.

- Vieites, M. F. (2004). Repertorio teatral, teorías de la recepción y políticas culturales. *ADE/Teatro*, (102), 19-49.
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 71(256), 493-508.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101. doi: 10.14201/teoredu201426177101.
- Vieites, M. F. (2015a). Augusto Boal en la educación social. Del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educación*, 13(18), 161-179. doi: 10.14516/fde.2015.013.018.009.
- Vieites, M. F. (2015b). De la naturaleza educativa de la educación teatral y de sus rasgos pertinentes. *REIPE, Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(4), 21-25. doi: 10.17979/reipe.2015.0.04.192.
- Vieites, M. F. (2016a). Teatro y educación social. De la intervención a la formación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (64), 106-119.
- Vieites, M. F. (2016b). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones". *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 21-31. doi: 10.5209/rev\_CUTS.2016.v29.n1.49243.
- Vieites, M. F. (2017a). Las prácticas teatrales y el envejecimiento activo: posibilidades y problemáticas. *Sociedade em debate*, 23(1), 354-392.
- Vieites, M. F. (2017b). *El teatro vacío. Manual de política teatral*. Madrid, España: Asociación de Directores de Escena de España - ADE.
- Vieites, M. F. (2017c). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544. doi: 10.1590/2175-623662918.
- Villegas, J. (1997). *Para un modelo de historia del teatro*. Irvine, USA: Ediciones de Gestos.
- Võsu, E., Kõresaar, E., y Kuutma, K. (2008). Mediation of Memory: towards transdisciplinary perspectives in current Memory Studies. *Trames*, 12(3), 343-363. doi: 10.3176/tr.2008.3.01.
- Ward, J., Mills, H. F., y Anderson, A. (2013). Drama in the Dale: Transformation Through Community Drama. *Harvard Educational Review*, 83(1), 54-61.
- Weiss, P. (1969). *La indagación*. La Habana: Instituto del libro.
- Weiss, P. (Ed.). (1976). Notas sobre el teatro documento. En *Escritos políticos* (pp. 99-110). Barcelona, España: Lumen.
- Werth, B. (2013). A Malvinas Veteran Onstage: From Intimate Testimony to Public Memorialization. *South Central Review*, 30(3), 83-100.
- Wiener, R. (2009). Elders, drama and the good life. *Quality in Ageing*, 10(4), 49-52. doi: 10.1108/14717794200900031.
- Yankah, V. (2011). Shuttle theatre as theatre for conflict resolution: the CILTAD/Agoro experience in Ghana. *South African Theatre Journal*, 25(3), 197-207. doi:10.1080/10137548.2011.674692.

- Yuen, H. K., Mueller, K., Mayor, E., y Azuero, A. (2011). Impact of Participation in a Theatre Program on Quality of Life among Older Adults with Chronic Conditions: A Pilot Study. *Occupational Therapy International*, 18(4), 201-208. doi: 10.1002/oti.327.
- Zatzman, B. (2005). Staging History: Aesthetics and the Performance of Memory. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 95-103. doi: 10.1353/jae.2005.0048.

Cómo citar:

Vieites, M.F. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (28), 253-283. doi: 10.25100/prts.v0i28.6738.