

Revista N.º 8
Guayaquil, Ecuador
octubre 2023
ISSN: 2697-3596

La vraie vie?

Diario de trabajo y anotaciones pedagógicas al margen

Pamela Jijón

EVOCAE Marsella / Colectivo Mitómana Artes Escénicas (Ecuador)
pamelajijon@gmail.com

RESUMEN

Este texto presenta el diario de trabajo del montaje de la obra de teatro *La vraie vie?*, resultado del proyecto pedagógico realizado con 16 jóvenes entre 18 y 24 años en la asociación EVOCAE, y presentado en el Teatro de la Cité en Marsella.

El grupo de estudiantes, que se encuentra por fuera del sistema educativo y laboral, se comprometió en la creación de la obra en todos los aspectos de su realización, desde la escritura del texto, pasando por la construcción de la escenografía, el diseño de vestuario, hasta la actuación y el perilleo técnico en los días de función.

El presente trabajo detalla las diferentes etapas del proceso creativo, analiza los

resultados a la luz de los objetivos planteados y evidencia la multiplicidad de problemáticas pedagógicas que surgieron a lo largo del proceso.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, absentismo, proceso creativo, escritura de lo real

ABSTRACT

This text presents the work diary of the production of the play “La vraie vie?”, the result of the pedagogical project carried out with 16 young people between 18 and 24 years old in the EVOCAE association, and presented at the Théâtre de la Cité in Marseille.

The group of students, who are outside the educational and employment system, were involved in the creation of the play in all aspects of its realization, from the writing of the text, through the construction of the scenery, the costume design, to the acting and the technical peril on the days of the performance.

This paper details the different stages of the creative process, analyzes the results in the light of the objectives set and shows the multiplicity of pedagogical problems that arose throughout the process.

KEYWORDS: pedagogy, absenteeism, creative process, writing of reality

Introducción

Contexto

EVOCAE es una asociación basada en Marsella que trabaja desde 2021 con jóvenes bachilleres entre 18 y 24 años que están en situación de lo que en francés se llama «décrochage»¹, término que define la situación en la que alguien «suelta» su pertenencia al sistema, en este caso al sistema escolar.

Los jóvenes con quienes trabaja EVOCAE han soltado el sistema ya sea porque no han encontrado una orientación luego del colegio o porque han suspendido tempranamente sus estudios superiores al no estar satisfechos con la elección realizada al finalizar la secundaria. La mayoría de jóvenes vienen de situaciones socioeconómicas precarias y son parte de familias migrantes de primera o segunda generación, en su mayoría procedentes de Algeria, Marruecos, Tunisia y Comoras. En fin, dos tercios de los estudiantes son de confesión musulmana. La práctica religiosa resulta determinante para nuestro trabajo, pues implica un tratamiento particular de ciertos temas o el ajuste de horarios según las plegarias cotidianas o las fiestas religiosas.²

Durante los 10 meses del programa, el objetivo principal es generar un acompañamiento educativo integral que brinde las herramientas para que los jóvenes estudiantes encuentren una vocación y emprendan el camino para desarrollarla. Para alcanzar dicho objetivo, el programa plantea una pedagogía por proyectos, cada uno estructurado de manera transversal e interdisciplinar y desarrollado por los tres miembros del equipo pedagógico.³

1 Lo que inglés entra en la categoría de NEETS: *not in employment, education or training*.

2 Por ejemplo, al tratar temas como la muerte o como la motivación de la vida, el prisma de lectura fue necesariamente religioso en los dos tercios de la clase. Así mismo, uno de los ensayos generales tuvo que ser movido porque correspondía con la fiesta de Aïd, generando una discusión importante entre aquellos cuya fe dictaba el interrumpir sus actividades durante toda la jornada, aquellos que debían hacerlo solo la mañana, y el grupo de estudiantes que no profesan ninguna religión y que deseaban mantener el ensayo. Finalmente, por votación, decidimos mover el ensayo a la tarde, pero no anularlo.

3 Un profesor de ciencias, una tallerista de orientación y desarrollo personal, y mi persona, profesora a cargo del área de Humanidades.

Los 10 meses se estructuran en tres ciclos y es durante el ciclo final que se eligió trabajar un proyecto teatral. El primer año, la elección del proyecto tenía como justificación poner al servicio del programa mi propia experiencia en el campo de las artes escénicas y su objetivo era motivar a los estudiantes en un proyecto colectivo que permita frenar la deserción que se estaba viviendo en el programa.

Los resultados positivos superaron nuestras expectativas, pues presenciamos una movilización importante de los siete estudiantes que quedaban de la primera promoción, quienes, en la evaluación del programa, señalaron a la obra de teatro como una de las tres experiencias más importantes del año. De tal manera que se decidió con el equipo pedagógico que el segundo año del programa contaría también con un proyecto teatral.

Así, en mayo de 2022, iniciamos el proyecto con un grupo de 24 estudiantes y finalizamos en junio con 16. Los estudiantes de la segunda promoción no habían tenido una experiencia teatral antes, sus únicas referencias eran las obras que pudieron ver una o dos veces en la escuela primaria. Ninguno de ellos había asistido al teatro ni conocía ningún teatro de referencia de la ciudad.

Para el desarrollo de la obra, trabajamos durante seis semanas y contamos con la colaboración de dos artistas invitados: Tania Cortés y Oscar Bahamonde, encargados de los dispositivos de audio y video. Ambos, de nacionalidad ecuatoriana y residentes en España son artistas pluridisciplinarios especializados en creación musical y proyecciones audioresponsivas. La primera parte de la colaboración se llevó a cabo a distancia. Tania y Oscar brindaron un taller de Arduino de 12 horas a los cuatro estudiantes que estarían a cargo de animar los objetos en escena. Luego, para el montaje final, contamos con su presencia durante los tres días de residencia en el teatro previo a la presentación.

Por otro lado, colaboramos con Isis Truphène, diseñadora francesa, quien dirigió, durante seis encuentros, los talleres de carpintería para la construcción escenográfica en los locales del centro cultural Coco Velten.

Objetivos pedagógicos

El proyecto de montaje responde a los objetivos del programa que están planteados en los siguientes términos:

- Mejorar la expresión oral y escrita.
- Desarrollar la confianza en sí mismo.
- Descubrir los oficios relacionados con las artes vivas.
- Colaborar en un proyecto colectivo.
- Afianzar el nivel de compromiso y fiabilidad de los miembros del proyecto.

Además, el montaje tiene como objetivos intrínsecos:

- Brindar un espacio para la expresión creativa de los estudiantes.
- Familiarizar a los estudiantes con las bases de un montaje escénico.
- Desarrollar las competencias creativas y manuales para la construcción de la escenografía y de los accesorios mecánicos y digitales.
- Iniciarse a un trabajo corporal/vocal propicio a la escena.

Partimos de dos planos de acción: por un lado, el proceso de montaje debía ser el vehículo para alcanzar el desarrollo de las competencias que busca el programa en el marco del proceso de aprendizaje y, por otro lado, el montaje debía permitir la creación, en el sentido clásico, de una obra que en sí misma constituya un resultado final concreto.

Marco teórico

Al trabajar con jóvenes que sistemáticamente rechazan el compromiso, la opción de utilizar una pedagogía por proyectos se impuso por la capacidad que esta tiene de generar en los estudiantes una forma de interés personal, a través de la creación concreta. Aprender haciendo, como lo indicaba Jon Dewey, es una forma de movilizar la capacidad

creativa de los estudiantes, lo que a su vez resulta emancipador frente a su autopercepción negativa.

En efecto, los jóvenes que llegan a EVOCAE tiene un pasado escolar y familiar marcado por numerosos «fracasos», que han minado su autoestima y que los coloca en una situación de inmovilidad. De ahí que, para este proceso nos apoyamos también en las reflexiones propuestas por Marina Garcés en su texto *Escuela de aprendices*. Se trató para nosotros de ver en el procedimiento escénico una posibilidad de generar una forma de acción de enseñanza-aprendizaje que pueda ser identificada como emancipadora.

El gesto emancipatorio se iniciaría con el reconocimiento de la capacidad creativa y afirmar desde ahí lo que, en palabras de Garcé, nos hace humanos: «La capacidad de generar, transmitir y compartir capacidades que no teníamos»⁴.

Plantear una creación teatral, ir a ver teatro con los jóvenes, estar en residencia en un teatro, son acciones que permiten luchar contra la desigualdad que implica el acceso a los bienes culturales, como nos decía Bourdieu. Esta desigualdad, que se traduce en exclusión, se ve enfrentada con la irrupción concreta de los jóvenes en los espacios que les han sido engañados práctica y simbólicamente.

Es importante subrayar la pertinencia de crear un proyecto artístico con jóvenes en situación de precariedad, por la apertura que tiene hacia la generación simbólica. Es, en efecto, una responsabilidad colectiva aceptar que «el déficit de acceso a lo simbólico es grave para nuestra juventud» y el arte es la experiencia fundamental en la que, de manera privilegiada, se genera la construcción de lo simbólico, «pues hay experiencias artísticas que permiten cambiar de mirada, de postura, de lugar en la sociedad»⁵.

De ahí que, además del objetivo pedagógico de acceder a aprendizajes formales por medio de un proyecto concreto, proponer un proyecto artístico es un proyecto social más amplio que «da un lugar a los sujetos, permitiéndoles construir su propia intencionalidad y su solidaridad fundacional».

4 Marina Garcés, *Escuela de aprendices* (Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg, 2020).

5 Entrevista a Philippe Meirieu, realizada por Cyrille Planson, publicada en *LA SCENE*, n.º 72 (2014): 28-33.

Desarrollo del proyecto

Plano 1: el proceso

a) ¿Qué es el teatro? Y, nosotros, ¿podemos hacer teatro?

Con estudiantes que tienen dificultad en mantenerse *anclados* a un programa, se impone la necesidad de exponer de manera explícita y, en repetidas ocasiones, las razones que justifican cada una de las actividades que les son propuestas. De esa manera, nuestro día 1 planteaba en nuestra programación la presentación de los objetivos del proyecto.

Decidimos plantear directamente los objetivos para no caer en lo que Garcés llama una descarga educativa. «¿Qué quieres hacer» sería la pregunta clave de esta descarga educativa que presenta como libertad de elección lo que en realidad es una desresponsabilización. Esta invitación a escoger es precisamente el reverso de la invitación a aprender. «¿Qué quieres?» constantemente dirigido al sujeto de la sociedad de mercado, librado a su frágil y arbitraria individualidad, el «hazlo conmigo (...) toca conmigo, piensa conmigo, ...es el gesto mínimo esencial, o elemental de la educación»⁶.

Así, se propuso un análisis conjunto de los objetivos para establecer las razones que los justifican. Los estudiantes respondieron a la pregunta «¿por qué creen ustedes que hacemos este proyecto?» y de la lluvia de ideas se determinaron los presupuestos o motivos colectivos que coincidieron, en su gran mayoría, con aquellos planteados anteriormente por el programa.

Una vez que la mayoría de los estudiantes manifestaron su entendimiento ante la pertinencia del proyecto pasamos a la etapa de elección del tema. Ante la premisa de que si hacemos este proyecto es porque hay algo que queremos decir, mostrar o compartir, la respuesta colectiva fue «nosotros no tenemos nada que decir». Esta abrió un nuevo debate para asegurarles que sí, que ellos también tienen cosas que decir, que no tienen un rol de consumidores, que su capacidad creativa existe y

⁶ Garcés, *Escuela...*, 81.

que lo que nos ocupa es darle espacio de aparición, que en este caso será lo que llamamos escena.

La estrategia fue la de enumerar varias preguntas que animan los debates contemporáneos, sobre el progreso, el consumo, el éxito, lo prohibido, la migración. La única consigna fue la de no descalificar, no juzgar, sino solo visibilizar.

La confianza que se ha construido entre nosotros durante los primeros meses permitió que la legitimación de su palabra y de sus cuestionamientos pudiera operar. Esta idea de legitimación a través del teatro nos remite al trabajo del Laboratorio de Teatro, dirigido por Nathalie Sevilla, quien trabaja con adolescentes y jóvenes adultos que viven en situaciones de dificultad. Para ellos el teatro opera de la siguiente manera:

[como] médium, como un hilo tenue y frágil que junta a sí mismo con los otros, se trata pues de Tranquilizar, mejorar y entretener. Reafirmar la legitimidad de los jóvenes, cambiar la imagen que tienen de sí mismos y generar energía positiva.⁷

Según las respuestas y la energía, la conversación se estructuró y se cristalizaron tres temas de interés:

1. Las dobles vidas de sus padres entre el país de origen y Francia
2. Los viajes de los objetos familiares
3. El desprecio de los adultos cuando afirman a los jóvenes que la verdadera vida empieza luego y que «ya van a ver...»

Los tres puntos se enmarcan dentro de las propuestas que en la escena contemporánea se identifican como escritura de lo real, porque, como indicamos anteriormente, uno de los objetivos pedagógicos del proyecto consiste en estructurar una escritura escénica que venga a organizar la

7 «Le médium théâtral est un “passeur”, un fil ténu et fragile qui relie soi aux autres. Rassurer, valoriser, divertir. Rassurer le jeune quant à sa légitimité, modifier son regard sur lui-même, générer en lui une énergie positive». En entrevista de Dominique Mahyeux a Nathalie Sevilla, «Le jeu, le groupe, la scène...: prise de risques et/ou planche(s) de salut ? Un dispositif de médiation théâtrale pour adolescents et jeunes adultes», *Revista Media(c)tions Culturelles*, n.º 97.

vivencia colectiva que permita a los estudiantes pensar, posicionarse y proponer juntos ante una problemática de vida común.

La elección de partir desde una escritura propia y no trabajar desde una adaptación de un texto dramático clásico estuvo también guiada por nuestra colaboración con el Teatro de la Ciudad, que fue la estructura, que nos acogió en residencia y para nuestras presentaciones y cuya línea curatorial indica:

Precisamente, las "escrituras de lo real" no tienen otra preocupación que este encuentro cuerpo a cuerpo con lo real, por una exploración de lo humano, de lo vivo, como territorio infinito. El artista de lo real atraviesa, en la medida en que se deja atravesar por la experiencia del otro. Estamos firmemente convencidos de que este mundo en construcción no tendrá otro impulso posible que nuestras múltiples y proteicas capacidades para crear vínculos.⁸

De ese modo, partiendo de los cuestionamientos personales de los estudiantes, por votación se eligió unir los temas 1 y 3.

En esta voluntad de crear lazos, de construir en conjunto, emplear y aprender un mismo vocabulario era el primer paso, de ahí que comenzamos con una actividad colectiva de definición de teatro y de identificación de los roles que están implicados en el montaje de una obra.

Para que la definición de teatro no resulte restrictiva y que nos permita explorar referencias de un amplio espectro, tomamos la definición mínima dada por Brook: «Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario. Alguien camina por ese espacio vacío mientras otro observa, y eso es todo lo que hace falta para que comience el acto teatral»⁹. Naturalmente, la pregunta que surgió fue: «¿o sea que todo es teatro?». Para algunos esto resultaba liberador, pues ellos también podrían proponer algo en el campo de ese *todo*, y para otros, en cambio, resultó un problema el no tener límites claros para la acción que podían proponer.

⁸ <https://www.theatrelacite.com/biennale-2022/>

⁹ «Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé», en Brook Peter, *L'espace vide* (Le Seuil, 1977), 25.

Una vez acordada la definición mínima de teatro y acordado que el proyecto sería un espacio de desarrollo libre de cada propuesta, pasamos a definir los roles que operan en el montaje de una obra. Para ello utilizamos un juego en el que los estudiantes debían hacer corresponder cada rol con su definición en el menor tiempo posible. Esta fue, además, la ocasión para que cada uno señale cuál de estos roles desea encarnar.

METIERS DU THEATRE

FRÈRES :

METTEUR EN SCÈNE	COMÉDIEN	FIGURANT
SCÉNARAPHE	MUSICIEN	ACCESSOIRISTE
CRÉATEUR LUMIÈRE	CRÉATEUR SON	CRÉATEUR VIDÉO
RÉVISEUR	MAQUILLER	COSTUMIER
HABILLEUR	DESIGNER	PRODUCTEUR

Il est là pour aider à la création du personnage, par exemple, vieillir ou enlaidir.	Il habilite les comédiens et d'entretenir leurs costumes.	Il incarne un rôle sur scène, celui d'un personnage ou le sien.
Il s'approprie d'une œuvre et la traduit sur scène et réunit tous les éléments en un tout cohérent.	Artiste et technicien, allie pratique musicale et maîtrise de technologies complexes.	Il habilite les artistes en fonction de la psychologie des personnages qu'ils incarnent.
Il a l'œil sur tout. Il prépare l'accueil des artistes, achemine le matériel technique, gère les effets.	Il est le responsable du matériel et des techniques de toutes les ambiances du spectacle.	Il aménage l'espace où vont se dérouler les différents actes de la pièce.
Il incarne un rôle sur scène, celui d'un personnage ou le sien mais ne parle pas.	Il réalise l'ensemble des objets ou éléments de décor nécessaire à une mise en scène.	Il crée des mélodies, et peut les interpréter sur scène.
Il élabore l'univers graphique d'une pièce, et lui confère une identité visuelle pour sa communication.	Il est chargé concevoir et de réaliser des images et/ou des films qui viendront s'insérer dans un spectacle.	Il a la responsabilité d'un spectacle, il réunit les éléments nécessaires à la création du spectacle.

Roles propuestos

1. Director
2. Actor
3. Figurante
4. Escenógrafo
5. Músico
6. Accesorista
7. Creador de iluminación
8. Creador de sonido
9. Creador video
10. Maquillador
11. Diseñador de vestuario
12. Vestuarista
13. Diseñador
14. Productor
15. Director de escena

Definiciones propuestas para ser asociadas¹⁰

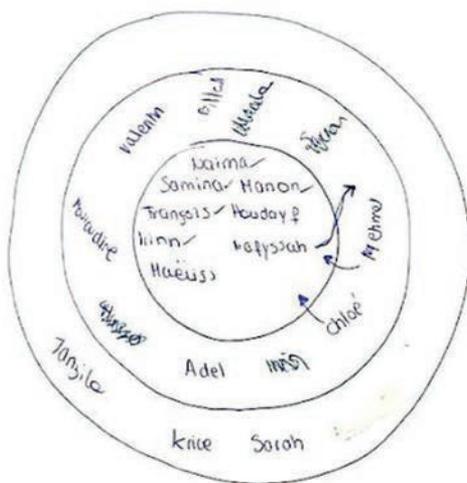
- A. Está ahí para ayudar a crear el personaje, por ejemplo, para envejecer o afear.
- B. Viste a los actores y da mantenimiento a su vestuario.
- C. Interpreta un papel en escena, ya sea el de un personaje o el suyo propio.
- D. Hace suya una obra y la traduce a la escena, reuniendo todos los elementos en un todo coherente.
- E. Artista y técnico, combina la práctica musical con el dominio de tecnologías complejas.
- F. Viste a los artistas según la psicología de los personajes que encarnan.
- G. Tiene buen ojo en todo lo que sucede en escena. Se prepara para recibir a los artistas, transporta el material técnico y gestiona los efectos.
- H. Es responsable de todos los equipos y técnicas utilizados en el espectáculo.
- I. Monta el espacio donde se desarrollarán los diferentes actos de la obra.
- J. Representa un papel en escena, el de un personaje o el suyo propio, pero no habla.
- K. Crea todos los objetos y decorados necesarios para la obra.
- L. Crean melodías para la obra y pueden interpretarlas en escena.
- M. Crean el universo gráfico de una obra, y le dan una identidad visual para su comunicación.
- N. Diseñan y producen las imágenes y/o videos que se utilizarán en la obra.
- O. Es el responsable de la producción de la obra y reúne todos los elementos necesarios para su realización.

¹⁰ Para mantener un alineamiento con los dispositivos utilizados por los estudiantes durante el programa, utilizamos la lista de oficios del teatro y sus respectivas definiciones tal como se presentan en el sitio ONISEP, que es el portal web para buscar información para la orientación. De ahí que dicha lista y definiciones no correspondan a la discusión contemporánea sobre el quehacer de las artes vivas, sino que propone más bien a las definiciones tales como son presentadas por los distintos organismos de formación. Ver www.ONISEP.fr

b) Para trabajar hay que estar presentes

Uno de los principales desafíos del proyecto es la poca disponibilidad para el trabajo por parte de los estudiantes, el absentismo es el ingrediente de base para cada proceso. Al ser todos ellos «*décrocheurs*»¹¹, es sistemático en su actuar el dejar de asistir a las actividades a las que se han comprometido. Es importante señalar que su *soltar* no tiene relación causal con el nivel de interés que cada uno pueda atribuir a las actividades. En efecto, varios estudiantes que demostraron una motivación muy fuerte al inicio de la obra estuvieron muchas veces ausentes de los ensayos, e incluso de la presentación final.

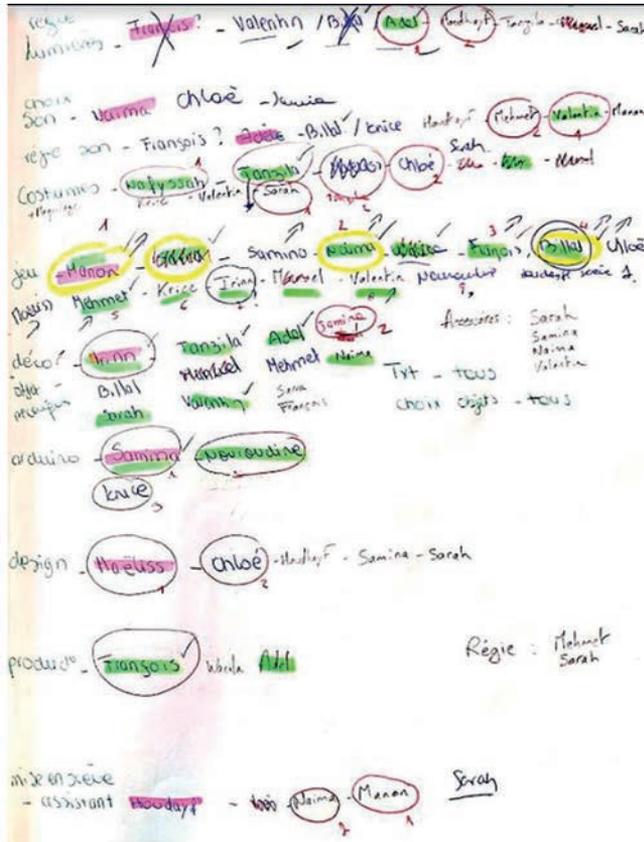
Teniendo en cuenta que no se puede contar con la presencia de todos, se procedió a establecer un núcleo duro de trabajo, de tal manera que la obra pueda montarse en dos niveles: uno de ellos que funcione si solo el círculo central está presente, y el otro con todos.



Este gráfico muestra la repartición de los estudiantes para constituir el núcleo central. Las flechas fueron colocadas durante la segunda semana de ensayos y muestra el desplazamiento de tres de los estudiantes.

¹¹ Coloco que el ausentismo es sistemático, aunque se puede no establecer una correlación entre los jóvenes que están ausentes y aquellos que sueltan un programa, como lo indica Étienne Douat en su texto, «*L'école buissonnière : pour penser l'absentéisme autrement*», en *La Dispute* (2011).

Una vez efectuada esta repartición, se procedió a la distribución de roles según lo que cada uno haya respondido en la actividad uno, manteniendo, al menos, un representante del círculo central en cada equipo.



Otro desafío fue el de gestionar el número de estudiantes. Todos debían trabajar en las mismas horas y en distintos lugares: taller, sala de ensayos, sala de clase. De tal manera que se impuso la opción de generar horarios diarios y personalizados para cada uno. Además de mejorar la organización del grupo, pensamos que el tener un horario individualizado podría jugar un rol favorable en la motivación de cada uno.

mercredi 31 mai
Lieux : Salle de sport / Coco Velten / Salle de classe
Assistants : Naïma

	11-11h40	11h40-12h00	12h00-12h30	12h30-13h00
1 Adel	Atelier Coco / Décor			
2 Bilal	Atelier Coco / Décor			
3 Chloé	Exercices collectifs	cave avec Pamela	écriture	validation et mémorisation
4 François	Exercices collectifs	répétition gestes avec Samina	répétition avec Pamela	répétition avec Naïma
5 Houdhayf	Absent			
6 Irinn	Atelier Coco / Décor			
7 Krice	Exercices collectifs	écriture	écriture	validation et mémorisation
8 Maëliiss	Atelier Coco / Décor			
9 Manon	Exercices collectifs	écriture	écriture	validation et mémorisation
10 Mehmet	Exercices collectifs	cave avec Pamela	répétition gestes	répét. avec Pamela
11 Nafyssah	Exercices collectifs	cave avec Pamela	écriture	validation et mémorisation
12 Naïma	Exercices collectifs	cave avec Pamela	assist. répét. avec Pamela	répétition avec Samina et François
13 Nourdine	Atelier Coco / Décor			
14 Samina	Exercices collectifs	répétition gestes avec François	répétition avec Pamela	répétition avec Naïma
15 Sarah	Atelier Coco / Décor			
16 Tanzila	Exercices collectifs	cave avec Pamela	répétition gestes	répét. avec Pamela
17 Valentin	Exercices collectifs	mémorisation	mémorisation	répétition gestes
18 Waïla	Exercices collectifs	écriture	écriture	validation et mémorisation

jeudi 1 juin
Lieux : Salle de sport / Salle de classe
Assistants : Naïma / Valentin

	11-11h40	11h40-12h00	12h00-12h40	12h40-13h00
1 Adel	Exercices collectifs	Exercices collectifs	répétition Pamela	présentation design / structure pièce
2 Bilal	Atelier Arduino			
3 Chloé	Exercices collectifs	Exercices collectifs	design visuel	présentation design / structure pièce
4 François	Exercices collectifs	Exercices collectifs	tableau budget	présentation design / structure pièce
5 Houdhayf	Absent			
6 Irinn	Exercices collectifs	Exercices collectifs	répétition Pamela	présentation design / structure pièce
7 Krice	Absent			
8 Maëliiss	Exercices collectifs	Exercices collectifs	design visuel	présentation design / structure pièce
9 Manon	Exercices collectifs	Exercices collectifs	écriture	présentation design / structure pièce
10 Mehmet	Exercices collectifs	Exercices collectifs	Absent	
11 Nafyssah	Exercices collectifs	Exercices collectifs	écriture	présentation design / structure pièce
12 Naïma	Exercices collectifs	Exercices collectifs	répétition Pamela	présentation design / structure pièce
13 Nourdine	Absent			
14 Samina	Atelier Arduino			
15 Sarah	Atelier Arduino			
16 Tanzila	Exercices collectifs	Exercices collectifs	répétition Pamela	présentation design / structure pièce
17 Valentin	Atelier Arduino			
18 Waïla	Exercices collectifs	Exercices collectifs	écriture	présentation design / structure pièce

vendredi 2 juin
Lieux : Salle de sport / Salle de classe
Assistants : Naïma / Valentin

	11-11h40	11h40-12h00	12h00-12h40	12h40-13h00
1 Adel	Exercices collectifs	Exercices collectifs	scènes	scènes
2 Bilal	Exercices collectifs	Exercices collectifs	scènes	scènes
3 Chloé	Exercices collectifs	Exercices collectifs	écriture	validation
4 François	Exercices collectifs	Exercices collectifs	scènes	scènes
5 Houdhayf	Absent			
6 Irinn	Exercices collectifs	Exercices collectifs	mémorisation	scène
7 Krice	Absent			
8 Maëliiss	Absent			
9 Manon	Exercices collectifs	Exercices collectifs	écriture	validation
10 Mehmet	Absent			
11 Nafyssah	Exercices collectifs	Exercices collectifs	mémorisation	scène
12 Naïma	Exercices collectifs	Exercices collectifs	scène	mémorisation
13 Nourdine	Absent			
14 Samina	Atelier Arduino			
15 Sarah	Atelier Arduino			
16 Tanzila	Exercices collectifs	Exercices collectifs		

Los cuadros de actividades enviados a los estudiantes el día anterior presentaban:

- ejercicio de calentamiento colectivos
- ensayo de textos por escenas
- trabajo individual o en equipos para escritura, diseño del material visual, planificación de presupuesto, memorización de textos
- presentación de la propuesta de diseño y estructura de la obra
- taller de Arduino

En los cuadros se evidencia que en tres días pasamos de un ausente a cinco ausentes y que la estrategia de horarios anticipados no funcionaba como previsto. A partir de ese momento los horarios serían hechos a mano el mismo día según quiénes estén presentes. Además, las sesiones deberían poder realizarse independientemente del número de presentes, para que los que sí estuvieran presentes no se desmotiven. Sin embargo, al mismo tiempo se debía insistir, sin moralizar, en la necesidad de estar presentes, pues al estar ausentes se pone en dificultad al resto.

Pese a todas las estrategias, las excusas para estar ausentes se vuelven cada vez más complejas hasta el punto de llegar al simple «no puedo venir por motivos personales».

Plano 2: La obra

Escritura y ensayos

El proyecto de teatro está pensado para el final del año, pues requiere movilizar todo lo que se ha capitalizado en confianza durante los primeros meses. Los estudiantes con quienes trabajamos han sido profundamente heridos por el sistema educativo y su actitud de desconfianza prima ante todo.

Sin embargo, la confianza no se reconstruye por decreto. Al contrario, cualquier obligación a confiar, destruye la confianza! La confianza ni siquiera es una realidad que se la pueda tratar directamente, como la luz, que no se puede atrapar ni encerrar, pues hacerlo es eliminarla, oscurecerla. Pero ahí está justamente la misteriosa garantía de la confianza: es extremadamente frágil y esquiva; no se la puede forzar ni manipular pues son formas de destruirla.¹²

Escribir sobre sí mismos es percibido por los estudiantes como un acto íntimo que no tiene lugar de ser en el espacio público que es el aula. Al inicio del año ninguno de ellos aceptaba mostrarme los textos trabajados en la clase para el guion del proyecto de cortometrajes. Sin embargo, una vez que se establece el lazo de confianza, que se deja en claro que no habrá juicio ante lo dicho, en este último ciclo la invitación a la escritura creativa fue aceptada con apertura por la mayoría de la clase. La instrucción fue la de adentrarnos a la escritura de lo real, afirmando la capacidad de nombrar por sí mismos.

Todos redactaron juntos, en hojas blancas en las que escribieron sin parar todo lo que surgía frente a las preguntas planteadas. El trayecto del texto incluiría, entonces, una propuesta colectiva, las preguntas o disparadores de escritura, la redacción individual, y por último el ensamblaje colectivo. Los textos en primera persona serían al final una nueva primera persona que representaría al grupo, la escritura como una proclamación colectiva como nos dice Barthes.

Los momentos de escritura fueron planteados como colectivos, algunos estudiantes desearon escribir en sus casas, en otros tiempos. Pero, por nuestra parte, insistimos en que metodológicamente sea un momento en conjunto, para, de cierta manera, generar un espacio de acompañarnos, de dedicarnos conjuntamente en la escritura colectiva.

Así, el objetivo del que hablamos anteriormente de contribuir en la generación del lazo social se ancla en el ejercicio de la escritura colectiva. En la práctica de sintetizar las palabras individuales en una enunciación común.

12 José Murillo, *Confianza lúcida* (Chile: UQbar, 2012), 27.

«¿Pero cómo escribir bien?», preguntó uno de los estudiantes. «No se trata de escribir bien, sino de escribir, nada más», insistí yo. Nuestro interés pedagógico es el de invitar a una escritura que presenta la realidad tal cual ellos mismos son capaces de nombrarla.

Los textos que resultaron de los distintos ejercicios tenían una estructura bastante entrecortada. Las frases cortas, seguidas unas a otras sin necesaria conexión. Frases que no contaban, sino que, más bien, «constataban». Esta forma de sintaxis nos hace pensar en lo que Cristina Rivera afirma en relación con los contextos y las tecnologías de la escritura, en relación con la sintaxis que implica el *textear* en el celular.

Con los textos que surgieron de todos los ejercicios, seleccionamos algunas partes y las organizamos en distintas escenas para crear un texto final. El trabajo de escritura del texto final se aparenta a la «media escritura» de la que habla Hélène Cisoux, quien se encargó de forma pionera en Francia de organizar la escritura colectiva en el seno del Théâtre du Soleil. En efecto, se trata de recoger la palabra de cada uno de los participantes, de forma lo más horizontal posible, para darle una coherencia general que sea capaz de crear una unidad de palabra poética a ser puesta en escena.¹³

El texto se organizó en tres partes, la primera con las visiones y los juicios sobre lo que es la vida real para los adultos¹⁴; la segunda con la afirmación de la multiplicidad de vidas posibles, tomando como ejemplo la vida que los padres viven en sus pueblos de origen y en Francia; y la última con la exposición de lo que los estudiantes definen como una vida bella. Ejemplos de textos finales:

Para mí, la vida es como un tren: gente que sube, gente que baja,
gente que conozco y gente que se va.

13 Las escenas individuales fueron atribuidas a quienes eran más susceptibles de estar ausentes y las mismas fueron pensadas de tal manera que se las pudiera retirar sin afectar a la dramaturgia general.

14 En esta primera parte pudimos contar con la participación de algunas madres de familia que aceptaron ser grabadas diciendo las frases repetitivas que dicen a sus hijos sobre la vida. Ese archivo sonoro fue colocado al inicio de la obra. Ver código QR del archivo audiovisual al final del documento.

Hay momentos en que todo se nos aclara, sabemos lo que hacemos, entendemos por qué lo hacemos, sabemos adónde vamos.

Pero otras veces son solo sombras, no se ve nada con sentido y en ausencia de luz todo se distorsiona.

*

François: La vida real se ve a través de nuestros medios. El trabajo que hacemos, el dinero que ganamos, la gente que conocemos. Si no tienes todo eso, no puedes hablar de *vida real*.

Samina: ¿Así que un desempleado, pobre y solitario, no tiene vida?

François: No.

Samina: No estoy de acuerdo.

François: Eres demasiado joven para entenderlo (Samina mira al suelo).

Mírame cuando te hablo.

*

Irinn: Yo me quedo aquí por ti, aunque quieras volver, me quedo por ti. Estoy esperando a que te establezcas, que tengas una casa, un trabajo, que te cases, entonces podré irme en paz.

Samina: No lo entiendo, sé que tienes muchas ganas de volver a casa, en el pueblo tienes menos preocupaciones, te tomas la vida como viene, realmente siento que tu vida es mejor allí. Incluso puede que encuentres a papá.

¿Qué hacías en tu pueblo?

Irinn: era profesora

Samina: ¿y aquí?

Irinn: empleada doméstica

Houdhayf : ¿Y tú?

François: Yo era sastre

Houdhayf: ¿Y aquí?

François: Trabajo de noche, en una central de taxis.

Houdhayf: ¿Es complicado?

François: Lo complicado es el juicio de los demás.

Los textos fueron trabajados a mano sobre páginas blancas que a su vez sirvieron como material central de la obra. Toda la escenografía se armó con ellas; las hojas escritas eran la materialización del trabajo que habían venido haciendo los estudiantes. De hecho, una de ellas afirmó: «No importa que el público no alcance a leer, nosotros sabemos que esas palabras son nuestras y nos van a acompañar en escena». Utilizar los textos como materia física nos permitiría intervenir a cada hoja y darle un nuevo significado, pues pasaría de ser soporte de lo íntimo a ser parte de la acción y, por lo tanto, pasaría a pertenecer a la mirada del público que se encargaría de darle sentido. El carácter estético que adoptaría el papel en escena requeriría de una particular percepción del espectador.¹⁵

Para el desarrollo del montaje, todos los estudiantes participaron en la escritura del texto y en la elección de referencias visuales. Trece estudiantes decidieron estar en escena y tres prefirieron estar del lado técnico.

En 40 horas de trabajo en total, incluidos ensayos generales y presentaciones, poco es lo que se pudo hacer en cuanto a la interpretación. Privilegiamos dos aspectos: la postura corporal y el trabajo sobre la intención de cada texto.

15 B. Blackhall, «La dimensión dramática de los objetos», *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, n.º 31 (2017): 92-95, http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/637_libro.pdf

La condición fue que los estudiantes podían elegir no actuar, pero todos tenían que participar de los ensayos, calentamientos y el trabajo de voz.

De tal manera que cada estudiante, por primera vez, pudo experimentar los calentamientos y los ejercicios de expresión corporal¹⁶, que, mezclados con ejercicios de interpretación de textos, los familiarizó con la vivencia de un cuerpo en escena.

Resultados

Durante tres semanas, de manera paralela, mientras algunos ensayaban otros construían los soportes de la escenografía en un taller de carpintería; unos compraban los vestuarios y otros seguían un taller de animación en Arduino para animar los objetos en escena. También estaban quienes diseñaban los afiches y los *flyers*.

Poco a poco, la motivación y el compromiso fueron aumentando y cada vez hubo menos ausentes. Los mismos jóvenes que protestaban durante el año para irse a las 16:00 en punto comenzaron a quedarse hasta las 18:00 para seguir trabajando en la escenografía o los textos. De a poco las interacciones en el grupo de WhatsApp se volvieron más seguidas y animadas por ellos mismos con notas para no olvidar la hora de ensayo, para comprar lo que faltase, para coordinar el lugar de encuentro, etc.

¹⁶ Los entrenamientos colectivos fueron calentamientos corporales que combinan series de movimientos de yoga y Feldenkreis. Al momento de generar las secuencias físicas, pusimos el acento en la noción de ritmo y de extensión de movimientos tal como los expone la técnica de Anne Bogart en su texto *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*.



Preparación de escenografía e intervención de objetos con papel.



Preparación de cables para los objetos animados.

En el teatro tuvimos tres días de residencia para los ensayos generales y ensayos técnicos. Finalmente, los tres estudiantes que habían decidido ser parte del equipo técnico para esquivar la actuación y los ensayos, se vieron enfrentados a la dificultad del montaje técnico y, entre la tensión y el entendimiento de la responsabilidad, los tres supieron responder más allá de las expectativas.

Los estudiantes asistieron a los ensayos a las horas indicadas y su trabajo fue muy comprometido y disciplinado. Por primera vez en el año escolar presenciamos un nivel de entrega y de compromiso único. Fue muy interesante, además, ver cómo evolucionó su interacción con el personal del teatro. De un primer día en que llegaron tímidamente hasta el último en que ocuparon el espacio con mucha confianza e interactuaron libremente con todo el personal.

El compromiso con el proyecto se manifestó incluso en aquellos estudiantes que fueron más difíciles de motivar. Así, por ejemplo, el día de la primera función, una de las estudiantes canceló dos horas antes, pues en su barrio hubo una balacera y su madre no la dejaba salir. Sin más, una compañera, aquella que durante todo el año colocaba solo negativas para trabajar, se propuso para reemplazarla y a último minuto aprendió la escena. Al día siguiente, reconociendo la importancia del

trabajo colectivo, quien efectuó el reemplazo propuso voluntariamente ceder de nuevo el papel a la estudiante que no pudo asistir.

La primera función fue bastante buena, ningún error técnico mayor ni de actuación. El público, compuesto en su mayoría por profesionales del campo educativo-social y por profesionales del teatro, fue muy receptivo y elogioso con el trabajo. Los jóvenes, con mucha emoción, recibieron los aplausos de pie y salieron orgullosos y tranquilos.

Hacemos énfasis en el orgullo expresado por los estudiantes, porque uno de los temores principales era no poder cumplir la promesa inicial de no hacerles pasar vergüenza. Refiriéndonos de nuevo a Marina Garcés, las escuelas son lugares donde es posible avergonzarse al otro y «precisamente por ello también son los espacios donde trabajar para evitar esta posibilidad se convierte en un compromiso ético y político que está en la base de cualquier invitación al aprendizaje»¹⁷.

Aquí se adjuntan algunas de las fotografías tomadas la primera noche. Para valorar aún más su esfuerzo, organizamos una sesión de fotos con un fotógrafo¹⁸ que supo ponerlos en confianza y, así, los mismos jóvenes, que durante el año volteaban el rostro para cada registro, posaron muy disponibles durante la hora y media de sesión.



¹⁷ Garcés, Escuela..., 36.

¹⁸ Créditos fotográficos: Olivier Bernard.











En este código QR se puede escuchar una muestra del archivo sonoro del inicio de la obra:



La mañana siguiente, todos asistieron puntuales, y, contrariamente a lo que pensamos, todos estuvieron motivados por volver a ensayar.

Al inicio de la sesión de trabajo tomamos media hora para analizar lo que les marcó de la primera función. Aquí algunas de las frases recogidas:

- No podía creer que nos estaban aplaudiendo.
- Los aplausos no paraban, entonces entendí que no eran solo por compromiso.
- Es la primera vez en la vida que me felicitan.
- Nunca me imaginé que podía estar tan tranquila frente a tanta gente.
- Lo que más me gustó es que estuvimos todos juntos y nadie falló, cada uno sabía lo que debía hacer.

La segunda función fue muy distinta a la primera porque el público era distinto. Esta vez eran las familias y decir frente a ellas lo que habían escrito tenía otro peso. Los jóvenes estuvieron más nerviosos, pero a la vez firmes al afirmar lo que no habían dicho antes. El público se concentró menos en la obra en general para dedicarse a ver a su hijo/a, a su hermano/a, los teléfonos celulares tomaban fotos y grababan, los aplausos fueron más cortos, pero no por eso menos emotivos.

Anotaciones finales

Los objetivos pedagógicos planteados se cumplieron con el proyecto. Seguramente lo más importante fue haber llegado a un resultado del que cada uno pudo sentirse orgulloso, esto en un contexto en el que los estudiantes han estado convencidos durante años no solo de que ellos no son capaces de crear, sino, además, de que cualquier cosa que resulte de su accionar no tiene ningún valor.

En la metodología pedagógica por proyectos es indispensable separar la exigencia frente a la obra del reconocimiento de lo logrado en el proceso. La obra como tal, si es analizada fuera del contexto de

aprendizaje, tiene muchas fallas. La principal es, sin duda, la sobrecarga de elementos y de dispositivos. En efecto, la ansiedad de que quizá la escena anterior o la siguiente no estarían por ausencia de los estudiantes, determinó la creación de cada escena como si fuera independiente, y de ahí que una vez que se juntaron todas las escenas se generó una sobrecarga.

Por otro lado, la vivencia del proceso para los jóvenes resultó positiva. Ganaron confianza en ellos mismos, supieron comprometerse en el trabajo colaborativo y, sobre todo, se enfrentaron a la realidad de que generar espacios para expresar su voz es posible.

El procedimiento teatral permitió cuestionar temas centrales para su cotidiano, repensar lo que es para ellos un proyecto de vida, cuestionar sus orígenes y su sentido de pertenencia. Su libertad se jugó en la manera de visibilizar la relación entre su grupo de estudiantes y la representación cultural sobre la «verdadera vida» a la que se enfrentan.¹⁹

Los estudiantes pudieron encontrar en el proceso creativo una oportunidad para pensar juntos sobre los temas que los definen para poner en palabras e imágenes las cuestiones relativas a su identidad que las tenían guardadas en el ámbito de lo privado. Y esta apertura para hacer en colectivo, para poder imaginar juntos un mismo discurso, un mismo recorrido escénico, significó, a su vez, un entrenamiento para la construcción del lazo social.

Así, podríamos afirmar que la experiencia de este procedimiento escénico fue un detonador del reconocimiento de la pertenencia a un colectivo y de la capacidad individual de crear con otros. Para la mayoría de los estudiantes que se autodefinían al inicio del año como «décrocheurs», este ejercicio fue una prueba y un entrenamiento para su anclaje en el accionar colectivo.

19 Jöelle Sask, *Art et démocratie. Les peuples de l'art* (Ediciones PUF, 2003), 143.

Bibliografía

- Blackhall, B. «La dimensión dramática de los objetos». *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, n.º 31 (2017): 92-95. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/637_libro.pdf
- Bogart, Anne y Tina Landau. *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. 2004.
- Brook, Peter. *L'espace vide*. Le Seuil, 1977.
- Douat, Étienne. «L'école buissonnière: pour penser l'absentéisme autrement». En *La Dispute*. 2011.
- Garcés, Marina. *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg, 2020.
- «La Biennale des écritures du réel?». Thetre la Cité, <https://www.theatrelacite.com/biennale-2022/>
- Mahyeux, Dominique. «Le jeu, le groupe, la scène... : prise de risques et/ou planche(s) de salut? Un dispositif de médiation théâtrale pour adolescents et jeunes adultes». *Revista Media(c)tions culturelles*, n.º 97 (2008).
- Murillo, José. *Confianza lúcida*. Chile: UQbar, 2012.
- Sask, Jöelle. *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. Ediciones PUF, 2003.
- Onisep, www.ONISEP.fr