

RESAD
TRABAJO FIN DE TITULACIÓN

EL MOTOR DE LO POSIBLE
De la emoción a la violencia

TRABAJO DE PEDAGOGÍA

Alumno: Roberto Carlos Pérez
4º Dirección de Escena

Tutor: David Ojeda

ÍNDICE

1. Fundamentos.....	3
1.1 Pensamiento educativo libertario.....	4
1.2 Contexto aplicado.....	5
1.3 Proceso de trabajo.....	6
2. Teatro y no-arte.....	8
3. Teatro, Literatura y Labor Social.....	9
3.1 El modelo de Vygotsky.....	11
3.2 Teatro como asignatura interdisciplinar.....	14
3.3 Ubicación y autocrítica del arte aplicado a la educación.....	15
4. Emoción, aprendizaje y sexualidad.....	18
5. Síntesis y conclusión.....	22
6. Diario de ensayo.....	23
7. Bibliografía.....	32

1. FUNDAMENTOS

La educación es fundamentalmente un proceso de represión, la conducta se asume como el fruto de impulsos condicionados por el valor que imaginamos ejercen estos en nuestro porvenir. No así sucede pienso con la pedagogía y el aprendizaje, ni por supuesto con el lento y ensoñador camino de la razón en sí mismo. De esta inestable fisura, que a tientas se recorre entre unas materias y otras, trata el siguiente trabajo de investigación; y es el dispositivo teatral, el vehículo con el que pretendo reflexionar sobre un espacio pedagógico que posibilite la emergencia de una conducta saludable para el devenir y la necesidad de cada individuo. Una investigación sobre los hilos que pueblan el pensamiento acerca de la conducta humana en esa fina línea que separa lo real de lo imaginario, la construcción de nuestras fantasías y la puesta en marcha de la voluntad. ¿Cuánto significado aporta mirar mi acción en el mundo como una representación? No se trata de una investigación con ambición de nuevo corpus teórico en pos de un mejor modelo pedagógico para la enseñanza de la técnica teatral, sino como tratado de reflexión transdisciplinar y de fundamentos heterogéneos, quizás por momentos más cercano al discurso poético que a la búsqueda de la verdad. Aunque en el fondo, reside una pretensión íntimamente ligada a las corrientes más clásicas del pensamiento: el humanismo como creencia ciega en un saber hacer intrínseco a la constitución de cada ser humano. Como señas concretas en el camino, utilizaré el sistema de trabajo que aplico actualmente en la impartición de clases para adolescentes en diferentes institutos de Madrid, donde se genera un dispositivo teatral con el fin de performar y analizar **nuestro imaginario en torno a la sexualidad, el poder y la violencia**.

Con este tema como objetivo que atraviesa y asienta el marco de análisis, trato ante todo de realizar un **esfuerzo transdisciplinar** tomando como referencia otros modelos como el presente en los recientemente denominados Estudios de Paz, donde se toma como base el hecho de: Las concepciones de paz varían de una cultura a otra, e incluso de persona a persona. Sin embargo, si uno se conforma con la concepción relativista de la paz, el aspecto normativo del estudio de la paz puede convertirse fácilmente en una búsqueda individualista de lo que la paz significa para nosotros personalmente, similar a la búsqueda del bienestar subjetivo o la felicidad, que todos creemos que tienen derecho en nuestro moderno sociedades de consumo. Sin embargo, existe un requisito para un cierto consenso sobre lo que significa la paz si debemos convertirlo en una búsqueda para la mayoría de las personas. Es en este punto, que la idea de *muchas paces* se yuxtapone con la cuestión de la universalidad y qué conjunto de características caracterizan el

presencia de paz. Es dentro de esta **tensión, entre las concepciones personales y la aspiración a la generalización**, que los estudios de paz se han convertido en un campo de esfuerzo infinito donde las **sutilezas de culturas, narrativas personales y perspectivas**, así como todos los ambientes políticos y sociales convergen reflejando las complejidades de las interacciones humanas. El camino hacia la paz pasa a través de la teoría y la práctica de la resolución de conflictos **(transformación y trascendencia)**. Así mismo, la dimensión científica de los conflictos estará marcada a su vez, en forma transversal, por algunas variables que comparte con los Estudios para la Paz. Transdisciplinariedad, tomando este concepto directamente del razonamiento lógico de **Galtung**, sostiene que las paredes que dividen el conocimiento humano en compartimentos separados, tarde o temprano, caerán porque, "la realidad, la totalidad y la problemática de la condición humana, no se divide en compartimentos" (CALDERÓN CONCHA. 2009. Pag.65).

1.1 PENSAMIENTO EDUCATIVO LIBERTARIO

Mientras sean jóvenes, hay que confiar en ellos.

Bakunin

Me es imposible pasar por alto en este trabajo, teniendo en cuenta su preceptivas formales y teóricas, la labor realizada dentro de las pedagogías libertarias. Gran parte del pensamiento anarquista tiene una marcada dimensión educativa presente desde los orígenes del movimiento, ligada a la exigencia de libertad en cada uno de los aspectos de la vida individual y asociativa: por lo que surgen la rebelión sincera aunque normalmente desordenada y tumultuosa contra cualquier forma de opresión espiritual y de adoctrinamiento, y el esfuerzo incesante y difícil sacado de un credo esencialmente negativo que trata de sacar una dirección que sirva para mejorar la condición humana, asegurando a todos en igual medida las condiciones favorables para un desarrollo completo de la personalidad. La acción educativa es un deber para cualquier militante, al que le espera no solamente vivir de acuerdo con sus propias ideas, sino propagarlas, cumpliendo una obra incesante de "iniciación".

La palabra "anarquía" se encuentra ya en Aristóteles, pero serán los cínicos y los estoicos, especialmente Zenón, los que contraponen a la república platónica una comunidad libre sin gobierno y apuntan la posibilidad de una sociedad universal sin leyes. Quería citar brevemente los

fundamentos de la escuela estoica dado que la segunda parte del trabajo abordará la sexualidad como objeto concreto para ahondar en la reflexión pedagógica. Los estoicos llamaron *apátheia* o apatía a esta suerte de dominio o de control racional sobre los propios impulsos, pasiones y afectos. Mediante la práctica escrupulosa y sostenida de este autocontrol o autodominio, el "sabio" llega a ese estado de imperturbabilidad espiritual. Y, según los estoicos, esta *apatheia* insensibilidad o impassibilidad del alma lleva a la *ataraxia* (serenidad; tranquilidad de ánimo) y representa la única forma de felicidad a la que resulta legítimo o moralmente aceptable aspirar. Frente al hedonismo en general y al hedonismo epicúreo en particular, el estoicismo sostiene que la finalidad última de toda actuación no debe ser el logro de la felicidad, sino la práctica del bien, el ejercicio de la "virtud" (que consiste, como hemos visto, en el comportamiento de acuerdo con la razón que lo gobierna todo). No debemos aspirar a ser felices, sino a ser buenos. Para el estoicismo, la virtud no es un medio, sino un fin: debe ser perseguida por sí misma, no con vistas a obtener un bien ulterior, distinto de ella misma (como pueden ser la fama, el poder, la riqueza, el placer o la dicha).

Sin embargo, y continuado con otros ejemplos memorables de las corrientes libertarias, la programática clásica en si misma queda bastante abandonada en labores como la de Godwin, donde se afirma que se deben "generar situaciones favorables al ejercicio educativo de cada uno, ocurra cuando ocurra. Nunca será una constante". Este factor tan literalmente traducido a *cuando ocurra* es algo que también tendrá relevancia en el pensamiento de Vygotsky que trataré más adelante. Es un aspecto que en el aprendizaje de la dirección de escena siempre me ha resultado fundamental, el dar el tiempo necesario a que las cosas sucedan. Cuando una demanda no provoca una motivación a la respuesta inmediata no significa que no se quiera realizar, o que no se comprenda lo que se pide unilateralmente, a veces el aprendizaje avanza sencillamente más tarde, muchas veces en simultaneidad con otros procesos. En otros autores como Proudhon encontramos también destacada la necesidad de construir una mayor diferencia entre la niñez y la adolescencia en el sistema educativo.

1.2 Contexto aplicado

Seguimiento de un proceso de 20 sesiones repartidas 5 meses con un grupo de 22 jóvenes en un centro concertado del distrito Latina, junto a la Casa de Campo. Un espacio ofrecido para la creación colectiva, con el fin de realizar un laboratorio escénico en torno a un tema. Dos itinerarios

compartidos, uno dirigido a la práctica teatral y otro a la investigación y el debate asambleario sobre el fenómeno de la Trata de personas con fines de explotación sexual, y sus posibles relaciones con nuestra construcción de género como modelo de comportamiento sexo-afectivo.

Durante las sesiones aparecieron diferentes núcleos de significado sobre los que generar acuerdos y definir para qué y de qué forma se iba a constituir cada acción escénica. Estos significados circundaron temas como: el amor y la confianza en otras personas, la elaboración de la propia identidad en la familia y el entorno social, la diferencia entre los conceptos de trabajo sexual y explotación sexual, el juego del cortejo, el mundo de la noche, la festividad y la embriaguez, el deseo y el placer en su dimensión personal y política.

El proceso dio lugar a la creación denominada: *Hilos de Fantasía*. Una presentación de materiales entre lo imaginario y lo ficticio, donde se intentaba transmitir los nexos de unión entre las fantasías íntimas y la experiencia cotidiana a la hora de construir identidades; especialmente en los aspectos vinculados a la belleza, el rol social y los estereotipos de género. Al mismo tiempo se insertaban en la narración episodios elaborados a partir de la investigación sobre el trabajo sexual y la trata de personas. Buscando un contraste que invitara a reflexionar sobre los vacíos de entendimiento, y los desencuentros derivados, en la forma en que nos desarrollamos en el ámbito sexo-afectivo. Siendo una gran parte de ellos motores de situaciones de violencia, como la mercantilización, el abuso y la deshumanización.

1.3 PROCESO DE TRABAJO

Sesiones 1 – 5 : Toma de contacto con el grupo. Compartir los antecedentes que nos llevan a generar ese espacio, quiénes somos y por qué creemos en la importancia del teatro como herramienta de transformación social. Establecer una primera experiencia de juego a partir de la premisa: *estoy yo frente al público*.

Sesiones 5 – 10: Investigación y puesta en común con el fin de definir los materiales principales a dar forma en escena. Incorporación de una síntesis de técnica teatral fundamentada en: la atención y la escucha, la permeabilidad del ánimo y las emociones, la concreción de acciones y contextos donde se ubica el sujeto escénico, la abstracción como plasticidad del objeto en sus relaciones formales.

Sesiones 10 – 15: Trabajo de puesta en escena, poniendo especial atención en las nuevas necesidades de cada persona a medida que toma conciencia de su responsabilidad en el resultado final. Análisis y comparación entre aquello que queríamos transmitir y aquello que vemos traducido en la acción escénica. Modificación del trabajo en base a estos dos procesos.

Sesiones 15 – 20: Ensayos generales de la propuesta. Se busca poner atención en la confianza, rigor y compromiso necesarios entre todas las partes del grupo para poder llegar hasta el final de forma satisfactoria.

2. TEATRO Y NO-ARTE

Creo que la educación es un proceso de la vida y no una preparación para ella. Creo que la escuela debe de representar la vida actual, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en su barrio o en el parque de juegos. Creo que la educación que no se produce a través de las formas de la vida, o a través de formas que no merecen vivirse en sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la auténtica realidad y tiende a paralizar y a ahogar.

(John Dewey. 1897)

Este fragmento del filósofo estadounidense es citado por Kaprow en su libro *La educación del desartista*. Se refiere a él en su defensa de la creación como juego, de cómo la realidad de la técnica y el azar suele ser más interesante que cualquier forma de creación contemporánea. Para Kaprow, observar la vida y utilizar las pautas desarrolladas mediante una articulación de experiencias significativas de la vida ordinaria, va a significar la apertura de una inagotable fuente de posibilidades. No por casualidad creo, Kaprow destacó especialmente en la realización de happenings, en la labor que él entendida como un artista de acción.

Con el tiempo cada vez he asumido más que el proceso de ensayo de una obra, independientemente del estilo o el formato, poco tiene que ver con la posterior representación ante el público. Se parecen muchos ambos sucesos, pero su relación intrínseca con el contexto que ocupan es totalmente diferente. No voy a decir nada nuevo a estas alturas con una frase como: todo es un constante proceso que no finaliza, solo se altera con el proceso de exhibición. Pero creo que más allá del sentido romántico de un constante devenir creador que no puede finalizar sus obras en medio de la niebla, pueda existir en estas afirmaciones una realidad inmanente al proceso de creación teatral. Siendo el ensayo una entidad en sí misma, quizá un proceso de no-arte en la medida que no pretende traspasar sus propias fronteras, sino que cobra sentido únicamente para los participantes de ese determinado momento. Tiene una vida propia y por tanto merece de un análisis de sus condiciones particulares, y de las necesidades diferencias frente al hecho de mostrar una obra ante el público. Y de cómo quizás de ese mismo lugar pueda emanar un conocimiento para cada cual que no tenga la necesidad de ser compartido estéticamente, siendo el ensayo un dispositivo en sí mismo donde se perfoma aquello que podría suceder si...

Esta reflexión fue la que me llevo hasta la obra de Makarenko, y de ahí al constructivismo de Vygotsky.

3. TEATRO, LITERATURA Y LABOR SOCIAL

Las necesidades y marco de este trabajo no permiten una amplia disgregación, teniendo en cuenta los numerosos libros que se han escrito acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero como ya se anticipa desde el principio, la investigación aplicada tiene un fundamento pragmático y relacionado con la propia experiencia, y por tanto creo de especial relevancia la capacidad de transmitir los conocimientos heredados de las principales referencias que he tomado durante mi recorrido. Aquellos escritos que han aportado síntesis y comprensión a multitud de contradicciones surgidas, al fin y al cabo, durante mi propio proceso de aprendizaje.

Llegué al *Poema pedagógico* de Anton Semionovich Makarenko poco después de comenzar el trabajo con adolescentes. Una obra que refleja el trabajo de 15 años de labor del autor como pedagogo en Rusia de 1920 a 1935. Durante la primera parte se describe el crecimiento de una pequeña colonia en una gran colectividad, como solía llamarle el autor, la cual se cimentaba en la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, el trabajo, y por medio de este, la **iniciativa y el apoyo mutuo**. Cada capítulo permite al lector adentrarse en la realidad de Makarenko, y en el cambio positivo que operó en ellos el ser parte de la colonia Gorki. Con el tiempo Makarenko empezó a percibir la consolidación de la colonia Gorki; si bien aun tenía problemas con algunos jóvenes nuevos a quienes se les dificultaba adaptarse al trabajo de la colonia, esto no velaba la gran labor pedagógica realizada, ya que las cosechas mejoraron, compraron nuevos caballos, y **los jóvenes obtuvieron buenos resultados en sus presentaciones de obras de teatro**. Así además la comunidad mantuvo buenas relaciones con el exterior. No solo se interesó por darles clases, sino que también hizo gestiones para que el jefe de las colonias para infractores aumentara los recursos o apoyos que recibían los gorkianos.

Hay que situar bien cuerpo, cabeza, y esto implica, dice implícitamente su libro, un retorno a la realidad, al mundo, a lo terrenal que en el caso de la colonia Gorki se materializa en la agricultura y el teatro, en la convivencia y los objetivos concretos a cubrir para que una comunidad de personas sobreviva en su día a día.

(KUMARIN. 1975 Pag.45)

Siguiendo a Makarenko, la familia es el reflejo del ambiente cultural que le es proporcionado al niño, lo que influye en el desempeño escolar, la calidad y la intensidad del estudio, en las relaciones asertivas con los maestros y compañeros, así como con la estructura escolar. Por ello es

muy importante fomentar el interés en el periódico, el libro, el teatro, el cine, el museo, las exposiciones y demás actividades de educación cultural.

La literatura en Makarenko era un recurso pedagógico esencial para el desarrollo de la apreciación artística. De ahí su exigencia a los escritores de concentrarse en elaborar libros que tuvieran un argumento fácil pero de fábulas complejas porque aseguraba que a los niños les gusta la sucesión de hechos, lugares, acontecimientos y cambios de existencia. Por ello, los libros deberían contener caracteres claros y determinados, que narren historias de héroes íntegros, donde el personaje positivo atraiga simpatías. Además de que contuvieran **numerosos personajes** y que se distingan unos de otros. De ahí el intento del autor por escribir libros. Su primer relato literario lo escribe en 1915, cuando tenía 27 años y lo tituló *Un día tonto*. Una vez concluido se lo envió a Gorki quien en ese tiempo editaba los anales. Después de revisar el manuscrito, dos semanas después llegó la respuesta de Gorki: *El relato es interesante por su tema, pero débil literariamente, le falta fondo, el diálogo carece de interés y no está claro el dramatismo en las vivencias del héroe central. Trate de escribir alguna otra cosa*. Aseguraba que lo importante de la labor literaria no estriba en el material, ni en la técnica, sino en la **cultura personal del escritor**. El escritor debe leer no solo libros de literatura amena, sino también científicos, debe ampliar sus conocimientos, desarrollar su oído, su vista y su tacto, así como los conocimientos musicales y técnicos. Esta visión permitió a Makarenko más adelante, como se puede ver perfectamente en el desarrollo de la colonia Gorki que narra en su *Poema Pedagógico*, **implementar una compañía de teatro entre los estudiantes de la colonia**, la cual permitió la visibilización de numerosos desencuentros sobre la forma de convivir en la colonia. Convencido Makarenko de que la literatura era una herramienta útil para la formación de los niños y los jóvenes, la impulsó con los comuneros cuando fue director de la colonia Gorki. De esta manera los ejercitaba, consiguiendo que algunos se interesaran y escribieran obras en prosa y verso que derivaron en la elaboración de un álbum. A Makarenko le gustaban las novelas de corte psicológico y comentaba la importancia de expresar a través de la escritura los sentimientos profundos de los personajes, lo cual expresaba de la siguiente manera: *siempre me han interesado los sentimientos y las pasiones humanas, tanto en la literatura como en la vida. Me parece que los escritores hablan muy poco de los sentimientos de sus personajes, limitándose a describir, sobre todo los hechos, los sucesos, es decir, lo que ocurre alrededor de la gente y no dentro de ella*. Para Makarenko si una persona es mala es porque se ha encontrado en una situación desfavorable en su entorno social. La experiencia que tuvo al enfrentarse a casos de niños de conductas difíciles, incorregibles, expulsados de diferentes escuelas, a los cuales se les

incorporó en un ambiente pedagógico en una sociedad normal, ha demostrado que estos niños y jóvenes pueden transformarse en niños buenos al segundo día. Los chicos enviados por los tribunales a las colonias fueron reeducados en espacios sin barrotes, sin celdas, sin bardas altas, sin castigos físicos. **Con esto confirmaba que la tarea de rehabilitar a los delincuentes no era una labor que difiriera en la manera de educar a niños normales.**

3.1 EL MÉTODO DE VYGOTSKY

*Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo,
sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen.*

Vygotsky

Una de la primeras cosas que destaca frente al ejercicio de la psicología de sus coetáneos es la diferencia entre las perspectivas fenotípicas y genotípicas. Vygotsky asegura que se producen numerosos errores al confundirlos. La primera de ellas estaría en el ámbito de lo descriptivo, y contempla por tanto las manifestaciones del objeto. La segunda sería aquella dirigida a lo explicativo.

Desde este punto de partida, en el modelo se opera bajo dos tipos de procesos psicológicos: elementales (PPE) y superiores (PPS). Podemos citar entre los ejemplos de PPE a la memoria y la atención. En cambio, los procesos psicológicos superiores (PPS), que se caracterizan por ser específicamente humanos, se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura. Desde este punto de vista, **las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica** son la unidad de análisis de base sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual. Consecuentemente, diferentes experiencias culturales pueden producir diversos procesos de desarrollo.

Los PPS a su vez se subdividirán en rudimentarios y avanzados. Mientras que los primeros se desarrollan simplemente por el hecho de que **participan** en una cultura, especialmente a través de la lengua oral, los segundos requieren de la **instrucción**, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela. La lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de PPS avanzados, siendo esta articulación clave para entender la implantación de la literatura, y sus posteriores manifestaciones teatrales en la colonia Gorki.

Otro concepto clave del método es **La zona de desarrollo próximo (ZDP)**, se refiere al espacio o brecha entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. El concepto de la ZDP se basa por tanto en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual del niño, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de nivel de desarrollo real. Es este nivel basal lo que comúnmente se evalúa en las escuelas. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP. Vygotski utilizó el término **andamiaje** para referirse al apoyo temporal que proporcionan los adultos (ya sean padres, profesores o maestros) al niño para que este cruce la Zona de desarrollo próximo. Este último concepto ha sido bastante desarrollado por Jerome Bruner y ha sido fundamental para la elaboración de su concepto de andamiaje en su modelo instruccional.

Cuando un niño juega siempre se comporta como si fuese más mayor.

Se siente como si miedese un palmo más.

Vygotsky

EL MÉTODO INFLUYE EN LA INTERPRETACIÓN PSICOLÓGICA

El título de este apartado podría hablar directamente de una cuestión que atañe al Arte Dramático. Son de sobra conocidos los arduos debates de entendimiento, sobretodo en cuanto a creación e interpretación de personajes se refiere, que se dan cuando se contraponen fundamentos de unas escuelas y otras. Sobretodo si se contraponen los lenguajes más literarios y los más sensoriales, entre los que destacan el análisis de conflictos y emociones o los que parten de acciones y relaciones físicas para generar un discurso. Podríamos que decir que al fin y al cabo, para eso están los métodos y las escuelas. Pero si lo observamos desde una perspectiva constructivista el abismo no debería ser tan grande, o al menos debería ser posible generar trazados de un lugar a otro de una manera menos traumática. El método de Vygotsky recibe el nombre de experimental-evolutivo por el hecho de que crea o produce **artificialmente un proceso de desarrollo psicológico**. Algo que en sí mismo buscan muchas formas de Arte Dramático, pero creo que es importante **valorar la premisa del dispositivo teatral no como una "mentira necesaria" sino como un soporte artificial**. Generando un dispositivo que converge con lo real en el orden

simbólico, y por tanto la artificialidad no entraría en conflicto con la supuesta organicidad de lo real. Desde la perspectiva pura del aprendizaje, lo que mi ser realiza durante un proceso de ensayos utiliza exactamente los mismos motores de acción y posibilidad que son ejecutados en otros contextos, cambia fundamentalmente su objetivo primordial, pero mi capacidad para comprenderlos es la misma. Si yo no comprendo la violencia en un acto representado tampoco voy a hacerlo en una realidad propia. Estaríamos por tanto asumiendo otro principio explicativo del desarrollo, diferente al estímulo-respuesta de la teoría conductista.

Crea los prerequisites psicológicos básicos para el desarrollo histórico del comportamiento.

El trabajo y el desarrollo asociado del discurso humano y de otros signos (...)

significan el comienzo del auténtico desarrollo histórico del comportamiento.

Vygotsky

Además, junto a este crecimiento orgánico para Vygotsky se sucede simultáneamente el **dominio de mecanismos de pensamiento y el comportamiento cultural**. Siendo tanto **el pensamiento, como la memoria, la atención y la percepción** manifestaciones de las formas primarias del desarrollo natural que prevalencen y se reconfiguran en su posterior desarrollo cultural como forma superior. Pudiendo así funcionar como accesos que transversalmente operen en todo el desarrollo de la conducta. Se hace necesario por tanto reformular el marco explicativo cada vez que se integra un nuevo factor en el desarrollo, pues este deberá ensamblar de una manera u otra en nuestras capacidades de pensamiento, memoria, atención y percepción. Esta brecha es la que se pone de manifiesto en la trabajo con adolescentes respecto a las teorías de género, sexualidad o las teorías queer; son comprendidas como fenómenos, se entiende su información, pero se carece de mecanismos para ubicarlas dentro del desarrollo anterior, provocando muchas veces necesidades de inmediatez que pueden resolverse de forma violenta para uno mismo o para los demás. Si no se resuelven estas problemáticas la realización consciente del proceso psicológico no será completa, es algo fundamental para Vygotsky en la constitución de las formas superiores junto al: el uso de signos como mediadores de las funciones superiores (una labor especialmente adecuada para el dispositivo teatral) y la estimulación autogenerada de estímulos artificiales que se conviertan en causa de comportamiento. Quedaría así anulada la simple idea de que gran parte del comportamiento se aprende por mera imitación, y que no es por tanto no puede ser ese el único camino a la hora de usar el dispositivo teatral dentro de las necesidades sociales, el objetivo no puede ser meramente el mostrar, informar de la injusticia. Debemos generar lenguajes que permitan introducirnos en las antípodas del pensamiento, la memoria y la percepción.

3.2 Teatro como asignatura interdisciplinar

Utilizando el contenido de la obra de Patrice Baldwin, *Arte dramático aplicado a la educación*, podemos establecer numerosas relaciones de todo lo expuesto anteriormente sobre la configuración de una acción colectiva, que sea a su vez reflexiva y activa, objetiva y sensible, absoluta y relativa, sin que esto suponga una contradicción inoperante. El hecho de fijar tareas abiertas y cerradas (dentro o fuera de la persona escénica) que fomenten el empleo de diferentes tipos de pensamiento con distintos objetivos, ayuda a hacer una aprehensión pormenorizada de un conflicto como una realidad múltiple. Usar **estrategias dramáticas** que ayuden a los alumnos a entender los **patrones de pensamiento**, como valorar los pros y contras respecto a una situación particular aplicando la estrategia de callejón de la conciencia, o escuchando y contribuyendo a los pensamientos de un personaje. Esto además permite una perfecta unión entre el diálogo dirigido a la creación escénica y el que luego puede utilizarse en la elaboración de tecnologías sociales que hagan efectivo un determinado servicio comunitario. Generando un espacio donde se estimule y anime a los alumnos a crear algo original juntos con lo que ya saben, favoreciendo la **imaginación colectiva**, donde se usen estrategias para apoyar la escucha activa y la discusión colaborativa. Al imbricarse con las realidad, resulta mucho más factible el fomentar del pensamiento reflexivo sobre lo que se ha aprendido dentro y a través del arte dramático. Surge de una manera más espontánea, y adecuada a la forma de estar en el mundo de cada individualidad, el establecimiento de conexiones entre lo que piensan en momentos de la pieza dramática y lo que piensan en situaciones de la vida real. **Aunque la afección no tenga el mismo grado de realidad, el conocimiento es real y transferible**

La iniciativa vendrá solo cuando exista una tarea, cuando se tenga la responsabilidad de su cumplimiento, la responsabilidad del tiempo perdido, cuando exista una exigencia por parte de la colectividad.

(MAKARENKO. 2007 p.704)

Como conductores de estos procesos debemos aprender por tanto a escuchar con atención, y saber esperar, dar tiempo a que las múltiples realidades se adecuen, antes de arremeter con intervenciones directas que pretendan modificar un supuesto curso errado de los acontecimientos. Elaborando un espacio pedagógico que permita reconocer, desarrollar y comunicar ideas; aunque exista un puerto hasta el que se pretende navegar, y que puede ser más o menos explícito, el mayor fracaso no sería no llegar hasta allí, si no hacerlo de forma forzada y sin verdadera

motivación por la tarea. Siendo este un factor que también el ensayo de la acción escénica pone de manifiesto con extrema facilidad y vulnerabilidad, cuestión también fundamental como director o pedagogo: Empatizar con los participantes tanto dentro como fuera del personaje.

Y por último, retomando la unión entre el propio desarrollo de los conflictos sociales, y la educación actual del ser humano para operar en respuesta al sistema de autoridad, creo que es de vital importancia transmitir seguridad al trabajar como copartícipe, sin mostrar ansiedad por mantener el estatus de profesor y el control de la clase, en su lugar, ofrecer estrategias activas y reflexivas que apoyen el aprendizaje cognitivo y afectivo.

3.3 Ubicación y autocrítica del arte aplicado a la educación

Cualquier sitio es un patio de recreo

(KAPROW. 1993. Pag.14)

Al margen de si las Artes históricas hayan inducido a alguien a convertirse en "mejor" o "peor" persona, y asumiendo que toda forma de arte ha intentado de alguna manera ser constructiva, tales **programas abiertamente moralistas parecen ingenuos a la luz de los cambios**, mayores y más efectivos, de los valores que traen consigo las nuevas presiones políticas, militares, económicas, tecnológicas, educativas y propagandísticas que operan hoy en día. Las artes hasta el momento han constituido ejemplos únicamente para los artistas y sus minúsculos públicos.

En los encuentros de teatro que organizo con los adolescentes como protagonistas se aglutinaban familiares y amigos que no venían a consumir cultura, venían a presenciar un hecho de importancia en su tejido social. Saben que su hija o su amigo de toda la vida no sale al escenario para pasar un rato agradable únicamente, y que el sentido y el contenido de lo que están manifestando es más trascendente que el propio momento que están compartiendo. De tal manera que no se espera un diálogo con el resto del mundo y la historia del arte, sino con el presente en sí de cada realidad individual que allí se manifiesta. Frente a salas medio vacías, o teatros llenos de públicos escépticos y descontentos, en estos festivales se agolpan las fuertes necesidades individuales tanto de un lado como del otro de la escena, llegando a generarse nervios y llantos frente a las puertas cuando el auditorio se encontraba sin más aforo.

Recordé esto al leer el valor que aporta Kaprow a la realización de los *readymades*, como una forma en que la vida imita al Arte. Afirma así que la intuición mimética del no-artista en campos ajenos al Arte hace que su acto refleje aspectos de la cultura y de la realidad en su conjunto. Continúa además hablando sobre la labor de artistas que conviertan sus habilidades en dejar jugar. Contempla cómo los modelos seguidos por el arte experimental de su generación no han sido tanto las pautas heredadas de los precedentes artísticos como las formas sociales contemporáneas, particularmente cómo y qué comunicamos, cómo nos afecta tal proceso, y cómo nos conecta con los procesos naturales más allá de lo social. *El arte occidental tiene de hecho dos historias de la vanguardia: una de arte-como-arte y otra de arte-como-vida.(...) Dicho simplemente, el arte-como-arte mantiene que el arte es algo separado de la vida y de todo lo demás, mientras que el arte-como-vida mantiene que el arte está conectado a la vida y a todo lo demás. En otras palabras, hay un arte al servicio del arte y un arte al servicio de la vida. Quienes hace el primero tienden a ser especialistas; los que hacen el segundo, generalistas.* (KAPROW. 1993. Pag.118)

Me parece importante, y muchas veces se pasa por alto este aspecto al evaluar el servicio a la comunidad, poner de relieve que todo servicio verdaderamente comunitario debe sustentarse en una propuesta de solidaridad, a mi parecer, uno de los valores más importantes para la convivencia. Se trata del trabajo de la mano con los otros, a fin de enfrentar situaciones que involucran y comprometen a todos, como: desastres naturales, seguir adelante a pesar de una crisis económica, ayudar a otros a organizarse, defender los derechos propios y los de los demás. Se trata de llevar a la práctica el ideal de hermandad, reconociendo a toda la humanidad como una gran familia, donde todos somos hermanos, precepto incorporado en la mayoría de las religiones. Desarrollando conductas prosociales que tienden a la satisfacción efectiva del receptor, así como por la reciprocidad o solidaridad generada entre los actores. Un aspecto que, en mi experiencia como director de escena, siempre ha guardado una relación intrínseca con la construcción de una energía común en el elenco, sin que ello provoque un comportamiento unitario y alienado de cada individuo para con los fines del montaje, en lugar de para con su ubicación dentro de la colectividad (compañía). Aún más, debemos entender que este fomento, no solo de la puesta en práctica, si no del conocimiento sobre la propia labor comunitaria es un perfecto pilar para un estudio de la convivencia, como también (muchas veces de forma paralela) se ha ido incorporando al análisis de una construcción social no basada en la aplicación de la obediencia, la represión y la violencia.

Creo que hay algo común a todos los tiempos, a medida que crecen, las personas acaban jugando menos entre ellas y más contra los demás. Siempre he visto la guerra como el juego de los generales, de otra manera no he podido comprenderlo. Quizás estos mecanismos de no-arte, aplicados desde el arte escénico, nos ayuden a jugar no por logro inmediato sino mediante la participación continua como fin último, siendo esto nuevamente un ensayo en sí mismo. Al igual que ya se realizan en otras formaciones numerosos juegos de aprendizaje, de corte especialmente dramático casualmente, como: clases donde se asumen roles de líderes internacionales, se escenifican noticias o se configura un juego de misterio para aprender a espiar a los compañeros...

Además, y referenciando directamente al marco de la violencia, esta es ante todo un mecanismo de inmediatez. La violencias son efectivas primero en el momento que se ejercen, y más tarde generan claro sus consecuencias. Pero ese aprendizaje de relación con la inmediatez, opuesta absolutamente a la libre participación y la empatía, quizás tenga mucho que ver con los detonantes de numerosas violencias cotidianas.

Esta ubicación del teatro interdisciplinar tampoco es un invento propio. Desde hace años, aunque hasta ahora con poca incidencia dentro de nuestras fronteras, se habla de la figura del Artista-Educador. Artistas que convierten sus habilidades en dejar jugar. Jugar bajo la bandera del Arte frente a aquellos que no les interesa dicha enseñanza. El arte escénico permite además numerosas simultaneidad de tipos de juego distintos, es curioso como al leer categorías como las aportadas por Stuart Brown no ceso de recordad numerosos momentos de creación y ensayo:

Juego de sintonización

Juego corporal/movimiento

Juego con objeto

Juego social (crea normas y confianza en un grupo)

Juego imaginario y ficticio

Juego narrativo (otorga significado a experiencias reales o imaginadas)

Juego de transformación, integración y creatividad.

4. EMOCIÓN, APRENDIZAJE Y SEXUALIDAD

Este es el apartado del trabajo más abierto a la interpretación, en él trato únicamente de ir aterrizando los diferentes análisis y herramientas asentados anteriormente en una reflexión sobre los lugares a tener presentes a la hora de continuar indagando en un posible aprendizaje de nuestras emociones ligadas al deseo y los afectos.

La idea de que la sexualidad viene marcada de forma rígida por la naturaleza biológica del ser humano no es casual, responde a la resolución de otros intereses de cohesión social. Si la sexualidad de las personas está exclusivamente atada a los condicionamientos biológicos, no será posible identificar la dominación porque supuestamente los comportamientos sexuales vendrían derivados de la propia genética. Sin embargo, la historia nos muestra conductas sexuales y afectivas que se encuentra ligadas a la cultura de cada sociedad concreta. Sin entrar de forma detallada en todo el devenir de la crítica hacia este modelo de pensamiento que se ha venido dando durante el pasado siglo, podemos concretar que hay tres pilares fundamentales que emergen en estado de crisis: la familia nuclear, el amor libre, y por ende, el patriarcado.

No obstante, muchos han considerado que el sexo es un impedimento para cualquier idealismo ¿Qué sucedería si no hay una posible reconciliación entre los ideales relucientemente limpios de la igualdad de género y los mecanismos del deseo humano? Mientras tanto, la moralidad sexual, a la que tanto se han resistido los liberales, ha regresado con fuerza, aunque bajo términos progresistas. La sensación de ser alguien, que en las redes sociales se reparte en dosis de dopamina cada vez menores, impulsa el debate, pero también lo limita. Incapaces de encontrar justicia, o siquiera imaginarla, parecemos estar regresando a la vergüenza como nuestra forma primaria de control sexual. Y este mecanismo de defensa no hace si no obstaculizar la capacidad de conocimiento y comprensión de ese otro con el que me relaciono. Y es de esa manera en la que más fácilmente podemos perpetuar roles y modelos sin tener la capacidad si quiera de vislumbrarlos.

Aunque pueda ser un terreno complejo para abordar esta última parte del trabajo, creo que algunas concreciones que el psicoanálisis y la teoría de programación de género nos han brindado arrojan luz al sentido de aprendizaje performativo y colectivo que defiende. Ya desde un primer momento, Freud, aseguraba que es mediante un fetiche como el sujeto “a través del Otro” encuentra también esa extraña categoría de lo “objetivamente subjetivo”: lo que el fetiche

objetiviza es mi “verdadera creencia” el modo en que las cosas “realmente me parecen”. ¿No es esta la característica del orden simbólico como tal? ¿Cómo operamos con factores como el deseo y la identidad sexual en esta mutua ratificación de lo tomamos como verdadero?

Si el género no es un artificio que pueda adoptarse o rechazarse a voluntad y, por lo tanto, no es un efecto de la elección, ¿cómo podríamos comprender la condición constitutiva y compulsiva de las normas de género sin caer en la trampa del determinismo cultural? ¿Cómo podríamos precisamente comprender la **repetición ritualizada** a través de la cual esas normas producen y estabilizan no sólo los efectos del género sino también la materialidad del sexo? Y esta repetición, esta rearticulación, **¿puede también constituir una ocasión para reelaborar de manera crítica normas aparentemente constitutivas del género?**

Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización.

(J. Butler. 2002. Pag.18)

Nuevamente, ahora tomando los preceptos de estas perspectivas, volvemos a la idea de la elaboración de artificios, que funcionen como mediadores gracias a un proceso de repetición, y pueda existir así la capacidad de modificar el orden simbólico con el percibo y recuerdo aquello que he validado como real en el seno de una comunidad. No se trata en sí la resolución de conflictos, de la forma en que aparece en otras técnicas como el Teatro del Oprimido o el Teatro Foro, no creo que el beneficio venga otorgado por el hecho de vislumbrar soluciones concretas en ese marco de dispositivo artificial, como si de encontrar la mejor posición de las piezas en el puzzle se tratara; sino precisamente, de usar el propio artificio para indagar en aquellos límites de la conducta donde los contextos reales no nos permiten intervenir desde una perspectiva de juego. La **performatividad** debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la **práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra**. Y más allá, como necesidad de ser un proceso pedagógico consciente, debe entenderse porqué funcionan esos mecanismos de producción de discurso. Dicho de forma más ontológica: ¿qué valor tiene la palabra en mi capacidad de aprehensión de lo real?

Si el género es la construcción social del sexo y sólo es posible tener acceso a este "sexo" mediante su construcción, luego, aparentemente lo que ocurre es, no sólo que el sexo es absorbido por el

género, sino que el "sexo" llega a ser algo semejante a una ficción, tal vez una fantasía, retroactivamente instalada en un sitio prelingüístico al cual no hay acceso directo. Y que además, en la medida en que se encuentra situado en un lugar anterior al lenguaje, carecemos de un sujeto claro que medie en esta construcción y eso anula cualquier posibilidad de voluntad y motivación en el seno originario de la conducta. ¿Cómo podemos explicar la motivación y la dirección de la construcción sin tal sujeto?

Si el género es algo construido, no lo es necesariamente por un *yo* o un *nosotros* que existan antes que la construcción, en ningún sentido espacial o temporal del término "antes". En realidad, no está muy claro que pueda haber un *yo* o un *nosotros* que no haya sido sometido, que no esté sujeto al género, si por "generización" se entiende, entre otras cosas, las relaciones diferenciadoras mediante las cuales los sujetos hablantes cobran vida. Sujeto al género, pero subjetivado por el género, el *yo* no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas. Es por tanto, desde esta matriz, donde podemos entender que emerge, entre otros posibles, la violencia inherente a la propia relación de género, aún cuando esta relación directa como tal probablemente no exista. Debemos entender que el ejercicio de la violencia es constitutivo de la generización de esas relaciones como tal. Y el "sexo" como naturaleza es superficie reactiva en ese ejercicio. Por eso es posible mantener los ritos de representación en las relaciones no normativas, porque esa configuración está localizada en un lugar anterior a la voluntad del propio sujeto. Y por tanto, no es el enfrentamiento con la propia construcción de la sexualidad un dispositivo que pueda ser efectivo en la prevención de la violencia, sino la asunción de esa violencia como constitutiva de los cuerpos sexuados y generizados... siendo el Otro respuesta de aquellas relaciones simbólicas que me niego en la relación conmigo mismo. **Objetualizo/contextualizo al otro para poder representarme.**

¿Existen construcciones inherentemente violentas y brutales en esta relación entre géneros?
¿Pervive el deseo en un mundo sin violencia ni conflictos?

Centremos la atención en **la relación mercantil**, por ejemplo. Todos sabemos que detrás de las relaciones mercantiles hay **relaciones intersubjetivas**. Es decir, en cualquier transacción hay vínculos entre sujetos que buscan, en definitiva, una ganancia (económica o de otra naturaleza...). Sin embargo, en la *praxis* se actúa como si la realidad material (dinero, mercancía...) tuviesen una existencia independiente o bien fuesen la encarnación absoluta de esas relaciones intersubjetivas.

De esta manera los sujetos serían fetichistas de la mercancía, empleando terminología marxista, en la práctica pero no en la teoría. Todos sabemos muy bien cómo funcionan las cosas pero, aun así, actuamos como si no lo supiéramos. Esto da lugar, en suma, a la ***fantasía ideológica***, es decir, a la doble ilusión de pasar por alto la ilusión que define y vertebra nuestra realidad efectiva con la realidad. De esta manera, la ideología se sustenta en una ***fantasía inconsciente*** que aglutina la experiencia del sujeto y lo moviliza según sus intereses. El ciudadano se mueve por ella y *crea* a pies juntillas en ella. *Creencia* debemos leerla en términos de vínculos subjetivos, pero también más allá de lo estrictamente fenomenológico ya que implica siempre una materialización, una ejecución, una encarnación (**esta teoría puedo retrotraernos incluso al mundo de la tragedia griega, donde se asumía que el coro era necesario para ser vehículo del pathos colectivo**). Por todo ello, la creencia se encarga de sostener el edificio ideológico que regula y determina la realidad social. Sin ella, la realidad social se desintegraría. No hay que caer en conductismos absurdos, no obstante. La conducta externa, que también determina la creencia, es siempre el soporte material, efectivo, del inconsciente. En consecuencia, hay una esencial imbricación entre inconsciente y acción del sujeto. Considero que uno de los sustratos de esa imbricación trabaja precisamente en el terreno de las fantasías y el imaginario, y es la realización consciente de esos nexos donde tenemos capacidad de reconstrucción, no en la pretensión directa por evitar la resoluciones últimas de este desencuentro.

5. SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN

No hablo como especialista de ninguno de los campos desde donde recojo gran parte del conocimiento aplicado a este trabajo, mi conocimiento y experiencia se asienta en el Teatro y la Educación. Pero precisamente en esa investigación ingenua creo que se puede hallar un valor, poniendo de relieve diferentes lugares comunes que permiten un **aprendizaje interdisciplinar**, una búsqueda de lugares no reales en sí como fundamento teórico, pero sí como praxis artística en la escena y por extensión en la aprehensión y conciencia de sus mecanismos. Considero que la formación en la dirección de escena, guarda similitud en el hecho de **aprender a observar y entender partes de nuestras realidades constituyentes**, las cuales nos permiten poner en diálogo nuestros imaginarios sociales. Un proceso de ensayos nos enfrenta constantemente, de forma consciente o no, a nuestros límites en la percepción y el manejo de la realidad; dentro de una de las artes del tiempo, las acciones y el significado, más colectivas que existen como es el Teatro. **Como director de escena entiendo que cada obra es un proceso de aprendizaje**, se aprende a generar ese "otro lugar" que es la vida escénica al lado del "otro", que siempre es uno mismo al fin y al cabo. Pero entonces ¿qué es aprender cuando se dice "se aprende a"?

Y se tenemos en cuenta un sendero dirigido a un lugar tan profundo como el que hemos planteado, el ejercicio no sólo de un aprendizaje consciente, sino el sentimiento de que eso nace de dentro, y se origina desde una voluntad con libre albedrío es completamente necesario. Ante todo creo que es el alumno quien da acceso a operar con esa libertad constituyente que posibilita el aprendizaje. No es el maestro quien tiene capacidad de otorgar una ilusión de libre albedrío en el proceso de aprendizaje, aunque evidentemente colabora en la ratificación de la misma. El libre albedrío es, casualmente, uno de los conceptos que de forma más íntegra migra entre los sistemas de pensamiento religiosos y socio-económicos.

Así puedo concluir, que en los espacios pedagógicos que sigo proponiendo y buscando mejorar, *un motor de lo posible* significa: **Elaborar un artificio colectivo** donde los límites de uno o varios objetos reales, mediante la sintonización y el acuerdo de un **espacio poético** (imaginario o ficticio) con el fin de producir un **dispositivo de lenguaje** donde todos los elementos se combinen en favor de la transformación, la integración y la creatividad, generando así nuevos significados desde la aceptación del propio **juego social**. Teniendo presente siempre, que las reglas de este juego, nacen y terminan en un universo inabarcable.

6. DIARIO DE ENSAYO

SESIÓN 1

PRESENTACIONES INDIVIDUALES

(Qué les gustó del taller en el aula y qué intereses tienen en este nuevo espacio)

Muchas de las chicas muestran especial interés por las mujeres en situaciones de Trata y por la forma de trabajar eso desde el teatro (como actrices).

En general también comentaron que les interesaban las situaciones no ligadas directamente a la explotación sexual, si no los contextos en los que los diferentes implicados transitan.

Respecto al aula destacaron los factores de pobreza como análisis de la situación además de poder profundizar en la programación de género.

INTRODUCCIÓN AL "ESTAR EN ESCENA"

Dinámica sobre la concentración y la atención necesarias para el trabajo teatral.

De una en una se introducen en el espacio con solo una premisa: aquí no hay nadie más.

En el momento que todos trabajan de forma aislada se da opción a algunas personas para comenzar a observar a los demás y describir lo que creen que sucede (interna y externamente).

Reflexión sobre la forma en que cada cual ha llegado a convencerse/sentir/creer que no había nadie mas. Destacan la importancia de: la mirada, la atención en "otra cosa", la relajación...

CALENTAMIENTO

El cartero: Rueda de gustos/costumbres/preferencias

Ejercicio de elenco: Miradas y posiciones desde el círculo.

Música y cuerpo: Despertar cada parte del cuerpo por separado, ritmo, coordinación y disociación.

LA MÁQUINA

Uno a uno salen al espacio y con su cuerpo proponen el engranaje de una gran máquina.

Objetivo: Ordenador conectado a internet

Una vez elaborada se ponen en marcha y se busca la palabra: Prostitución de varias formas en internet.

Piezas propuestas: La energía, el ventilador, la barra de búsqueda, el reconocimiento de voz, anuncios y publicidad, el antivirus.

Se elabora una segunda máquina con el mismo objetivo. Esta vez pudiendo intervenir el espacio con objetos y mobiliario.

Aparece el "usuario". Se pone en marcha la máquina y se busca la palabra: Sexo.

Piezas propuestas: El usuario, la corriente eléctrica, youtube, wikipedia, publicidad pornográfica y shows de webcam.

SESIÓN 2

BIENVENIDA

Recibimos a las nuevas incorporaciones, compartimos sus motivaciones

Que los que estuvieron el primer día cuenten lo sucedido.

Proponemos las partes fundamentales de esta sesión

ELENCO

Juego de reconocernos y ubicarnos por orden según: altura, longitud de pelo, color de ojos, pecas, claridad del jersey, gusto por el puré ...

CALENTAMIENTO

Ejercicio de respiración. Desde el suelo mi cuerpo va progresivamente respirando, llenándose de aire y expandiéndose. Hasta estar en pie. Entonces nos concentramos al detalle en cómo se ha "colocado" mi respiración durante el desarrollo. Proponemos variaciones y apuntamos un norte: La respiración como herramienta de concentración y predisposición al cuerpo sensible.

EJERCICIO: El umbral de la puerta

Se trabaja desde un mismo. Pensamiento real, imaginario personal...

Estamos ante una puerta que vamos a cruzar.

Imaginamos lo que encontraremos al otro lado y eso nos modifica

En una segunda fase abrimos el monólogo interno del personaje. Si es necesario podemos incentivarlo desde fuera.

* Leemos los textos propuestos: Un fragmento de "La revuelta de las putas"

IMPROVISACIONES POR PAREJAS

A partir de texto sobre tipologías de clientes de prostitución

Un cliente y una prostituta.

El cliente debe definir personaje concreto antes de empezar: edad, nombre y profesión.

Cada cual proyecta y trabaja desde sus perspectivas del encuentro. Dilatamos esos antecedentes para observarlos.

Comienza la impro y se congela a los pocos segundos de cruzar la puerta.

Valoramos esas primeras reacciones del encuentro con el otro. Que pensaban/sentían en cada instante...

SESIÓN 3

Recibimos nuevas incorporaciones

¿Qué me trae aquí hoy?" Caminamos por el espacio y vamos pasando una pelota de mano en mano. Quien la recibe dice su nombre y por qué está aquí hoy, cuál es su deseo para participar en este espacio. Quienes suscriban lo que ha dicho se agachan, quienes no siguen caminando.

Repasar nombres

Aunar deseos (ver qué tengo en común con lxs demás participantes)

Introducir la noción de deseo como motor de acción.

Trabajar con el cuerpo: calentamiento en 10 tiempos (subir y bajar del suelo) // cuerpo muerto, niveles de tensión, resistencia...(Por parejas)

Hipnosis colombiana (Varias fases)

Ejercicio de escritura en tres fases.

Se trabajan las voces narrativas (tercera y primera persona) y la contradicción entre la palabra y la acción como característica de los personajes.

1.Recordamos el ejercicio de clase en torno al enriquecimiento y al empobrecimiento, tratando de rescatar a los distintos personajes consumidores de prostitución que surgieron. Tratamos de recordar sus características y especulamos sobre los datos que faltan. A partir de ahí, escribimos un listado de nombres y cada quién escoge uno. Cada unx escribe las razones que cree que el personaje tiene para consumir prostitución en un ejercicio de escritura individual, en tercera persona, es decir, qué deseo le lleva a acudir allí a pagar por sexo.

2.Tras ello, se revuelven los papeles y se reasignan. Cada unx improvisa un monólogo en primera persona encarnando al personaje que le ha tocado. Habla sobre su consumo de prostitución relacionándose como quiera con lo que se ha escrito sobre él (es decir

asumiéndolo, negándolo, dándole la vuelta... etc.), pero tratando de partir del texto que se le ha dado.

3. Se escogen a algunos de los personajes que han sido encarnados y, en grupos, se prepara y se muestra una situación a la que el personaje haya hecho alusión en su monólogo. Obviamente, no es necesario que haya una coherencia entre lo que el personaje dice de sí y lo que hace...

Tras mostrar cada una de las escenas, se pide al grupo que piense y que lance las preguntas que le harían al personaje en relación a lo que ha dicho y hecho. Qué creemos que piensan estos personajes sobre las prostitutas con quienes se relacionan. También me parece interesante lanzar la pregunta de si creen que los personajes van a obtener lo que buscan.

SESIÓN 4

Presentación e introducción: Todo es signo. Dar sentido en el escenario a cuestiones que nos son aparentemente teatrales. Presencia escénica, neutralidad corporal. Proponer que traigan materiales a la próxima sesión.

"Te robo el gesto" Buscamos la neutralidad en la caminata. Si observamos en otra persona cualquier gesto parásito, lo robamos.

Manipulaciones: Con el tono muscular necesario para no caer (nivel 1) e ir ofreciendo mayor resistencia, hasta llegar a la igualdad energética (nivel 10)

Estatuas: proponemos títulos y creamos estatuas: uno propone y otro completa y así sucesivamente.

En dos grupos: Se escogen a algunos de los personajes que han sido encarnados y, en grupos, se prepara y se muestra una situación a la que el personaje haya hecho alusión en su monólogo. Obviamente, no es necesario que haya una coherencia entre lo que el personaje dice de sí y lo que hace. Tras mostrar cada una de las escenas lanzamos preguntas. Intentamos para finalizar sintetizar en la pregunta:

- ¿Dónde ubicamos el deseo que mueve esta acción?

SESIÓN 5

Juegos de nombres: ZOMBIES. En círculo con una persona en medio. Ésta debe agarrar a alguien (A) del círculo del cuello. Para librarse, la persona que va a ser cazada debe mirar a alguien (B) y esta tercera persona decir el nombre de A. Si el zombi llega antes de que esa persona consiga que se diga su nombre, A pasa al medio. De lo contrario, el zombi debe ir a por B.

DESMAYO. Se dice el nombre de esta persona, ésta emite un gemido agónico y se deja caer de espaldas al suelo. Todo el grupo se encarga de que la persona no caiga.

Revisión de materiales: Compartir lo que hayan traído. Los agrupamos en cuatro subgrupos para que cada uno elabore una propuesta en base a eso, libremente, con una duración máxima de tres minutos. A alguno de los grupos se le podría pedir que trabajen desde ellxs: dónde están en relación al tema que proponen.

Materiales detonantes: en principio, susceptibles de cambio según materiales que propongan ellxs.

Texto Erika Irusta

Continuar desarrollando los monólogos de los personajes.

Improvisaciones a partir de frases.

SESIÓN 6

CALENTAMIENTO

Estatuas por grupos: Caminando por el espacio, a la palmada deben construir estatuas con el número de participantes y el título indicados.

(Rueda de palabras con asociación libre. Se establece un ritmo y una persona dice una palabra del campo semántico del taller; la siguiente dice otra que le haya sido sugerida por esta primera, la tercera dice una palabra asociada con la segunda, etc.)

INVESTIGACIÓN

Vemos diversos videos sobre el consumo de prostitución y se invita a la creación de discursos escénicos según el trabajo de las sesiones anteriores.

COMPARTIR PROPUESTAS

SESIÓN 7

Ejercicio de respiración y expansión.

Ejercicios de gramática corporal: Agarrar, tirar, acariciar, sacudir. Transitar por ellos utilizando distintas partes del cuerpo de manera disociada, con relajación final.

Ejercicio de escritura libre:

¿Qué es lo que yo más deseo del sexo? ¿Qué es lo que más miedo me da del sexo?

¿Qué creo que no ocurre con el sexo y me gustaría que ocurriera?

¿Qué cosas me dificultan lo que yo quiero que pase con el sexo?

Se escriben de forma anónima, se mezclan y se reparten. Tres personas salen y leer el texto de otra persona, buscando el momento de hacer pausa y pasar el turno a otra palabra. Los/as demás caminan impregnando su movimiento de las sensaciones, realidades etc. transmitidas por los textos. Simultáneamente tienen una acción colectiva, consistente en pasarse una pelota de mano como si de un objeto muy frágil se tratase.

Comentario:

¿Qué nos mueve el compartir lo íntimo en público?

¿Qué nos genera como grupo?

¿Qué relaciones/conexiones vemos con sesiones anteriores?

SESIÓN 8

CALENTAMIENTO

Pasarela. Estoy yo. Estás tú y está el mundo.

Música. Desfile. Sentirse bellx - Desafiar la mirada de los demás con mi presencia.

Trabajo como si llevará puesta mi mejor ropa interior, la más cool. Aunque los demás no la están viendo esto modifica mi comportamiento y actitud. Me impregna esa sensación y la comunico.

Canción: Bomba estéreo. Soy yo.

RESUMEN de relación contenido-forma hasta ahora:

- Estar ante la puerta. Lo que imagino y deseo que ocurra. (Proyectar el deseo)
- La habitación. Relaciones consumidor - servicio - objeto - hombre - mujer (El deseo sexual)

- Monólogos consumidores prostitución. Situaciones y personajes aludidos en torno a la construcción del deseo.
- Coro-debate sobre satisfacción del deseo: masturbación y visionado de pornografía
- Máquinas de generar deseo: El ordenador con acceso a Internet
- Sexualidad: relatos sobre el sexo. Deseos, miedos y experiencias.
- Mensajes al espectador: ¡Hola xxxx!
- Grandes preguntas.

JUEGO DE OBSERVACIÓN

Primero todo el grupo caminando por el espacio se observa mutuamente. Cada uno debe elegir una parte de algún compañerx reteniendo esa imagen y observándola cada vez que pueda.

Se entrega una caja de cerillas a unx. Se agita la caja y esta acción congela al grupo. Se enciende la cerilla (valorando cada parte de la acción) y se emite una metáfora o comparación de esa parte observada en otro compañerx.

EJERCICIO DE ESCRITURA

Texto de 5 o 6 líneas con recursos recursos (personajes-estética) de algún mundo de ficción que nos guste como: mundos oníricos, superhérores, personajes medievales, fantasía, animación (manga)... Describir una acción concreta donde el deseo sexual sea el motor de la acción. Generar imágenes que despierten deseos.

Con estos textos. Grupos de 4 o 5 personas eligen entre 4 textos uno de ellos para proponer dos puestas escena de ese mismo material.

SESIÓN 9

OBJETIVOS NECESARIOS

- Repasar y acordar entre todxs qué materiales de los generados queremos seguir construyendo para mostrarlo.

¿CÓMO MODIFICA EL MENSAJE MI FORMA DE TRANSMITIRLO?

Realizar una clase más dirigida a las formas de expresar los materiales y no sumar nuevos escalones en el contenido. Pudiendo extraer de este trabajo nuevas conclusiones a partir de su puesta en escena.

EJERCICIOS DE DISTANCIAMIENTO EN TORNO A LOS MATERIALES REVISADOS

SESIÓN 10

MATERIALES QUE SURGIERON

Cruzar las puertas: "la primera vez que" (como alumnas del taller/como trabajadoras sexuales)

El aduanero

El cliente que no quiere entrar

Discurso ambiguo: "A mi madre le gustaría, se dedica a ello"

Lo que más deseo y lo que más temo del sexo: Hablar sobre otras personas en el parque/en una discoteca

SESIÓN 11

ESTRUCTURA

1. Calentamiento ritmico (4x4)

2. Calentamiento coreográfico: formas pintadas/composicion plástica primero individual, luego por parejas y luego en grupo

3. Composición coreografía:

A) Improvisación

B) Dibujar 4 momentos y componer imagen

C) Compartir procesos

JUEGO DE IMPROVISACIÓN COMBINANDO MATERIALES ANTERIORES

SESIÓN 12

1.COMENTAR VINCULACIONES CON LOS ESTUDIOS DE PAZ

2.PLANTEAMIENTO DE ESTRUCTURA - DEBATE TÍTULO DE LA MUESTRA

3.CALENDARIO RECUPERAR SESIONES

4.CALENTAMIENTO

SE CONSTRUYE EL EPISODO DE LA DISCOTECA

Trabajar IMÁGENES a partir de impulsos corporales

Seguir trabajando en torno a LA HABITACIÓN. Trabajar ROL Y JERARQUÍA. Construcción de personajes desde el TEATRO FORO. Plantear posibles:

Al chico no le gusta la chica pero no sabe cómo actuar.

El cliente no quiere estar allí realmente.
El proxeneta que te protege es también tu novio.
A la chica el cliente le parece muy tonto.
La chica descubre que el cliente era mujer.
El cliente no habla.

HABITACIÓN (Pareja, encuentro después del sexo)

Una de las partes no se ha sentido cómoda
Una de las partes confiesa que ha sido su primera vez
Una de las partes pierde el interés hacia la otra persona
Deciden ver porno en su próximo encuentro. ¿Qué tipo de porno les gustaría ver?

SESIÓN 13

1. Repaso de escenas
 2. RESOLUCIONES FORMALES
- Posiciones en el espacio mientras se arman las puertas
Cierre de la discoteca
Configuración de las habitaciones mediante la lana

SESIÓN 14

ENSAYO GENERAL

SESIÓN 15

CREACIÓN DE DEPARTAMENTOS Y RESPONSABILIDADES INDIVIDUALES
PASEO FINAL POR EL PARQUE

SESIONES 16-20

ENSAYOS GENERALES Y PEQUEÑAS MUESTRAS EN OTROS CENTROS ANTES DEL FESTIVAL

7. BIBLIOGRAFÍA

- KAPROW. *La educación del des-artista*, Ardora. 2007
- BRECHT, B. *Escritos sobre teatro*, Artes Escénicas. 2004
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*, Paidós. 2002
- ANDRÉS GRANEL, Helena. *Anarquismo y sexualidad*, La neurosis o las barricadas. 2014
- TOMASI, Tina. *Breviario del pensamiento educativo libertario*
- WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós Ibérica. 2008
- MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*, Tiempo de cerezas. 2010
- KUMARIN, V. Anton S. *Makarenko su vida y labor pedagógica*, Progreso, S/A., Editorial. 1975
- BALDWIN, Patrice. *Arte dramático aplicado a la educación*. Morata, Edición. 2004
- CALDERÓN CONCHA, PERCY. *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista de paz y conflictos nº2. 2009