El arte de leer: teatro en prisión y alfabetización

Marzo 2018

"El teatro hace crecer a los que son poca cosa"
Actor detenido (España)

Introducción general

El proyecto "Arte de leer - teatro en la cárcel y albabetización"[1] nació de la colaboración entre cinco orgaizaciones en el marco del programa "Erasmus +" y trata sobre la albafetización a través del teatro en la cárcel. Tres compañías de teatro (Alarm Teatro-Alemania; Teatro del Norte-España; Teatro Núcleo-Italia), una organización de acción social (Alpha Centauri-Italia) y una universidad (Universidad de Lieja-Bélgica) se han asociado para conocer, desarrollar y analizar este problema.

Llevado a cabo entre septiembre 2015 y septiembre 2018, el proceso ha provocado, además de encuentros regulares entre los participantes, la realización de talleres de teatro en diferentes prisiones y la producción de informes sobre las aportaciones de todos. El primer informe (Output 1) constituye "una caja de herramientas" planteando una serie de propuestas concretas para (re)producirse un Taller de teatro en prisión con miras a la alfabetización de los participantes.

El presente informe (Output 3) tiene por objetivo proponer los resultados de una investigación llevada a cabo a partir de experimentos iniciados por las tres compañías de teatro en la cárcel. El objetivo es preguntarse sobre la relación entre éstas y la posibilidad de alfabetización de los presos que hayan participado en los talleres de teatro.

Presentación de la investigación

Como se ha precisado en la introducción general, las actividades generadas por ete proyecto han sido de dos órdenes. Primero las compañías de teatro (Alarm Teatro, Teatro del Norte y Teatro Núcleo) han desarrollado talleres de teatro en una

[1] Ver página 1.

ciudad de su región. A continuación, un informe[2] que es una "caja de herramientas" se ha redactado para proponer una serie de ejercicios que permitan situar concretamente un taller de teatro en la cárcel.

Paralelamente, y es el segundo tipo de actividades, nuestro equipo del Centro de Investigación y de Intervenciones Sociológicas (CRIS) ha realizado una investigación basada en el trabajo de las compañías de teatro participantes.

El cuestionamiento general sobrentendido por nuestros asociados se dirige a preguntarse sobre la relación entre el trabajo teatral en la cárcel y la alfabetización de los presos comprometidos. En efecto, teniendo en cuenta el escaso nivel escolar medio de estos últimos, nos ha parecido interesante plantearnos una modalidad particular de educación para la alfabetización a través de dispositivos "informales" de aprendizaje. A priori el teatro no parece ser una fórmula clásica de pedagogía para llevar a individuos, y aún más a presos, hacia la alfabetización.

Nuestra aproximación, en un primer momento, ha consistido en acercarnos a la noción de alfabetización: ¿cuáles son las competencias comprendidas en esa noción? Hemos intentado dar un poco de luz a partir de una revisión de la literatura. A continuación, en un segundo momento, hemos precisado una pregunta de investigación fundada sobre nuestro trabajo documental, para confrontarla con las experiencias llevadas a cabo en la cárcel por las compañías de teatro. Al final, el tercer momento de nuestro proceso nos ha permitido discutir algunos elementos de respuesta en cuanto a la contribución del trabajo teatral en la cárcel a la alfabetización de los presos.

El presente informe se estructura de la manera siguiente. Primeramente será precisada la metodología empleada. A continuación se presentará una puesta en contexto de nuestra investigación seguida de la revisión de la literatura que concierne al concepto alfabetización. Entonces precisaremos nuestra pregunta de investigación y la confrontaremos con los elementos empíricos recogidos. El informe se cerrará con una discusión de los resultados obtenidos y una conclusión final.

---

[2] Este informe se titula "Caja de herramientas para implementación del teatro como dispositivo de alfabetización en la cárcel.

Metodología

Hemos basado nuestro trabajo en la metodología de investigación cualitativa en ciencias sociales, a lo largo de dos fases.

Primero hemos realizado una revisión de la literatura incidiendo específicamente en el concepto de "alfabetización". En efecto la noción puede revestir diversos significados y se necesita definir claramente sus límites. Este procedimiento nos ha permitido desde entonces afinar una pregunta de investigación con miras a desarrollar la parte empírica de nuestro trabajo.

La segunda fase de nuestro proceso ha consistido en un acercamiento empírico a nuestra problemática[3]. Lo hemos hecho en tres modalidades. Primero hemos realizado observaciones (no-participantes) de sesiones de taller de teatro dentro de las cárceles implicadas y hemos asistido a representaciones fundadas en estas sesiones. De esta manera hemos podido obtener imágenes concretas del trabajo realizado por nuestros socios. Por otra parte, hemos llevado a cabo una serie de entrevistas, individuales y colectivas, con los intervinientes organizando talleres de teatro. Finalmente, hemos organizado con los presos en Italia y en España[4] entrevistas colectivas al principio y al final de cada proceso de talleres de teatro.

Concretamente para esta modalidad, hemos ido a la primera sesión de los talleres para encontrar a los presos y llevar a cabo con ellos colectivamente una reflexión cuyo contenido se detalla en el anexo metodológico. El objetivo era en este estadio preguntarles acerca de sus representaciones de teatro. Hemos reproducido este esquema a partir de la primera sesión de trabajo teatral con cada grupo, con el fin de poder evaluar la evolución de sus representaciones y el eventual aprendizaje del que se habrían beneficiado.

Para llevar a cabo estas charlas colectivas hemos utilizado la herramienta "Motus"[5] que nos ha permitido sobrepasar los límites particulares de los contextos

---

[3] Los destalles de nuestro trabajo empírico están en un anexo metodológico al presente informe.

[4] No hemos podido ir a Alemania para encontrar a los presos participantes en los talleres teatro. En efecto, en el momento de nuestra información, el proceso había terminado para Alarm Teatro. Hemos trabajado desde entones a partir de retranscripciones y de vídeos de entrevistas a los presos participantes en los talleres.

[5] "MOTUS, imágenes para decir", desarrollado por el taller de pedagogía social "Le Grain", Ediciones Le Grain, Bruselas

investigados. De hecho teníamos como objetivo obtener información a partir de un encuentro con un grupo de presos, en la cárcel, en Italia y en España. Era necesario pues encontrar un método que permitiese liberar la palabra de los presos frente al grupo[6], eliminar las barreras del lenguaje[7] e instaurar dentro de la cárcel un clima positivo y favorable durante el corto tiempo[8] de que disponemos en cada vez.
"Motus" apareció desde entonces como una solución para alcanzar una cierta eficacia en la recogida de los datos pretendidos. Se trata de una "herramienta de lenguaje simbólico" que permite intercambios entre los miembros de un grupo (los presos) que pueden ser marcados por obstáculos. La expresión de los individuos es facilitada por la utilización de imágenes[9] puestas a disposición del grupo. Cada miembro escoge un número determinado[10], cuando le toca, de manera que dé su "respuesta" a una pregunta planteada durante el proceso. La utilización de imágenes, simbólicas, permite coger la interpretación del individuo a propósito de la problemática discutida porque se pide a cada participante que explique en el grupo la elección de sus imágenes. Permite igualmente apreciar la reacción del grupo frente a las representaciones de cada participante. Este método, basado en la utilización de terceros objetos, como las imágenes, facilita la expresión de lso participantes e instaura bastante rápidamente un clima positivo de intercambios abiertos.

Concerniendo a la utilización del lenguaje, se facilita con la utilización de las imágenes y fue reforzada por la posibilidad de traducir los intercambios. Cada sesión de "Motus" fue animada con nuestros cuidados y retranscrita directamente[11] para consignar los propósitos de cada participante.

---

[6] Número de presos en cada sesión.
[7] No dominamos ni el italiano ni el español. Por otra parte, algunos presos de manera corriente estas lenguas.
[8] En España como en Italia, no teníamos más que dos horas para el encuentro con los presos.
[9] 280 dibujos que representan una variedad importante de situaciones y de cuadros vírgenes que permiten eventualmente proponer un dibujo de su propia mano.
[10] En nuestro caso, dos dibujos por participante.
[11] No hemos obtenido la autorización para llevar con nosotros a la cárcel una grabadora.

Contextualización

¿Un entorno en mutación?

Desde el nacimiento de la institución carcelaria, los sistemas penales y penitenciarios son el blanco de vivas críticas y de incesantes controversias (Foucault, 1975; Garlnad, 1990). En su resolución del 17 de diciembre de 1998, el Parlamento europeo ha invitado a todos los Estados miembros a elaborar una "ley fundamental sobre los establecimientos penitenciarios que defina un cuadro reglamentando el régimen jurídico interno (material), el régimen jurídico externo, el derecho de reclamación así como las obligaciones de los presos y que prevea un órgano de control independiente al que los detenidos puedan dirigirse en caso de violación de sus derechos. Además, la jurisprudencia de la Corte Europea de los derechos humanos penetra ampliamente el mundo cerrado de la cárcel (Céré, 2002; Tulkens, 2002). En 2006 la versión revisada de las Reglas Penitenciarias Europeas propone a los Estados miembros del Consejo de Europa un compendio de principios directores fundados en los derechos humanos para observar en materia carcelaria. Finalmente, los informes del Observatorio Internacional de las Prisiones (OIP) y del comité europeo para la prevención de la tortura y de las penas o tratamientos inhumanos o degradantes (CPT) han estigmatizado el estado precario de numerosos sistemas penitenciarios europeos.

El entorno de la asociación penitenciaria está en mutación y se le plantean nuevas exigencias, tanto a nivel de la filosofía de la pena, como de los derechos de los detenidos o la "calidad del servicio" (Boukaert et al, 2006). Estas exigencias se traducen notablemente por la emergencia del concepto de utilidad de la pena de prisión (Artiéres y Lecoumes, 2004). Esto termina en un periodo esperado de reconfiguración del mundo penitenciario. Se asistiría, en consecuencia, a una evolución paradigmática concerniendo a la ejecución de la pena: mientras que la representación tradicional de la institución carcelaria remite a un lugar opaco y quieto (Vel y Lhuilier, 2000), una nueva configuración iría sustituyéndola parcialmente, dejando sitio a una cárcel que ofrezca un servicio público "útil" y

racionalizado que pone la reinserción y la reparación en el centro de sus preocupaciones.

El encierro adquiere un nuevo sentido (Kellens, 2000) ampliamente inspirado en las Reglas Penitencias Europeas: debe tender hacia "el después" y de ahora en adelante es percibido como un proceso (De Terssac, 2003; Segrestin, 2004) en el transcurso del cual el tiempo de privación de libertad es utilizado para servir a otros objetivos como la reinserción, la reparación y la rehabilitación (Mary et al, 2006) a través de la oferta de una serie de servicios y de actividades propuestas a los presos. Esta nueva concepción del encierro concierne a todos los sectores del mundo carcelario y se dirige a limitar los efectos perjudiciales de la detención, introduce un principio de normalización (Snacken, 2002) que "implica la creación de un cuadro de existencia cercano a los estándares de vida y que debería permitir a un número de detenidos marginales el aprendizaje de modos de vida más cercanos a la realidad actual" (Seron, 2006: 555). Así, el preso se ve responsabilizado y activado (Genard, 1999; Vracken, 2002) hacia una planificación de su detención. La reforma carcelaria va en el sentido de un reconocimiento formal de los papeles y misiones de los "intervinientes exteriores" (Aumard et Lhuilier, 1997), de ahora en adelante definidos como "terceros" (Milly, 2004).

La presencia de los "intervinientes exteriores" en la cárcel se concreta notablemente por el trabajo de los actores culturales, como nuestros socios de las compañías de teatro. En función de los contextos, éste es más o menos reconocido por las prisiones en que intervienen. A pesar de la presencia de un marco institucional favorable hemos mostrado que este "*agradecimiento está ligado a una condición primordial: la importancia de la unión entre la cárcel y los animadores "teatro". Y este lazo que se crea más que a un nivel local, singularmente basado en relaciones intuitu personae. En consecuencia, una actividad cultural, según nuestras observaciones, aparecerá solamente si uno o varios actores pertenecientes a la cárcel escogida son favorables y trabajan para permitir llevar a cabo el proyecto por las compañías/asociaciones. Los contextos de acción aparecen de una manera totalmente contingente, dependiendo en un momento dado y preciso de actitudes adecuadas de parte de algunos actores presos que tengan poder suficiente para hacer entrar a los animadores de teatro*"(Schoenaers & Megherbi, 2013:16). De forma clara, nuestros socios han cultivado estos lazos primordiales durando su trabajo hasta hoy.

El teatro en la cárcel

> "*Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a participar del progreso científico y de los beneficios resultantes*".
> (Artículo 17 Al. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).
> "*Las actividades creativas, incluyendo notablemente el deporte, los juegos, las actividades culturales, los pasatiempos y la práctica de ocio activo, tanto como sea posible, deben ser propuestos a los presos y éstos deben ser autorizados a organizarlas*".
> (Regla 27.6 de las Reglas Penitenciarias Europeas).

El acceso de los presos a la cultura es un derecho reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por otra parte, las Reglas Penitenciarias Europeas insisten en la necesidad de permitir un acceso lo más amplio posible a las actividades comprendidas en la marca "cultura", que se desarrolla según los países y las prisiones en música, cine, literatura, artes plástica y teatro.

Está admitido que la participación en actividades culturales y creativas permite el desarrollo de competencias sociales y personales que favorecen la confianza en uno mismo y pueden dar ganas de aprender otras materias y disciplinas (Donnay, 2007). Pueden también tener un efecto terapéutico, ofreciendo nuevas maneras de pensar, de ver las cosas, y pueden contribuir ampliamente al establecimiento de un proceso de reinserción y de rehabilitación (Di Blasio, 2012).

Entre las actividades culturales el teatro ofrece posibilidades particulares a los presos. Reviste, en general, una forma específica cuando se ejerce en prisión. Dos dimensiones [12] se despliegan particularmente en este cuadro. La primera es la dimensión política, que se dirige a realizar una representación de una problemática (exclusión, diversidad, racismo, discriminación, etc.) y participa en un proceso de reconocimiento con una eventual puesta en público. Permite de esta manera a los presos acceder a la expresión (pública) de una experiencia y de un sufrimiento. Las

[12] BRAHY, R., 2010 "Teatro-acción: que viva la democracia en actos¡" Politiques, nº 65, p 70 a 73.

competencias necesarias para este tipo de proyecto están raramente presentes al inicio en la cabeza de los presos. Hay, desde entonces, la constitución de un proceso, relativamente largo, de interacciones donde los individuos trabajan colectivamente para crear y afirmarse, que permite, por otra parte, preparar una segunda dimensión mucho más subjetiva. Se ve en ello un corolario terapéutico que permite "una restauración de las cualidades subjetivas[13]" de la persona, un retomar o producir una confianza en sí mismo y, al final, una posible resocialización (Schoenaers et al, 2015).

En fin, el desarrollo "cultural" de los presos ofrecido por el teatro podría igualmente trabajar en favor de una "alfabetización" de los mismos. Se trata aquí del mayor interrogante presentado por este proyecto que vamos a examinar más concretamente definiendo el concepto de "alfabetización".

---

[13] DONNAY J-Y, VERHEVEN M. 2007 "Políticas de la subjetividad e inserción socio-profesional" en CANTELLI F., GENARD J-L., 2007, Acción pública y subjetividad, París L.G.D:J. coll. Derecho y Sociedad.

Revisión de la literatura: el concepto de alfabetización[14]

La noción de "alfabetización" cubre varias dimensiones, yendo de una visión bastante estricta hacia una concepción más amplia. Esta revisión de la literatura tiene también por objetivo acercar el concepto de "alfabetización" en una perspectiva más amplia que la de las competencias necesarias para la "alfabetización" pura y simple. Más precisamente, intentaremos definir las relaciones sociales y culturales que sobrentiende la alfabetización orientando nuestra revisión de la literatura hacia el concepto de "literatia".

1. Alfabetización o literatia

Comenzaremos deteniéndonos en esta primera noción -alfabetización- y comprendiendo en qué y para qué merece ser abordada.

De acuerdo con el informe Educación para Todos, publicado por la UNESCO (2006), la alfabetización se refiere inicialmente al "proceso de adquisición del alfabetismo" (p. 156). La interpretación más común del alfabetismo, según ese mismo informe, es la idea de un conjunto de competencias cognitivas tangibles en lectura y escritura (UNESCO, 2006). Estas competencias son también completadas por competencias en numeratia ("numeracy" en el informe Crowther presentado al Ministerio de Educación del Reino Unido, citado en el informe de la UNESCO, 2006) que se tiende a designar como la "imagen espejo del alfabetismo" (UNESCO, 2006, p. 158). En este mismo informe, se puede constatar una voluntad de concebir la alfabetización en una perspectiva más amplia que la de una simple competencia independiente de su contexto. Parece esencial estudiar la alfabetización como una práctica dependiente de un contexto social dado.

Según Leer y Escribir, asociación que defiende en Bélgica el derecho a la alfabetización para todos, "alfabetizarse" no se resume en aprender a leer y escribir pero incluye igualmente poder cuestionarse y reflexionar imaginar y crear.

[14] Los autores agradecen calurosamente a Florence Albert y David Bedji, estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lieja que han contribuido a esta revisión de la literatura.

Alfabetizarse consiste igualmente en el derecho de cada uno a participar activamente en las diferentes dimensiones de nuestra sociedad (De Clercq, 2015).

Régine Pierre (2003) propone en la misma perspectiva cuestionar esta alfabetización planteándola de manera más amplia y sobrepasando una visión minimalista de las competencias requeridas para hablar de alfabetización (Fernández, 2005).

De esta manera emerge el título de literatia como "la manera en que los individuos pueden adaptarse a su entorno asimilando nuevos conocimientos, siendo capaces de resolver problemas o de crear nuevos conocimientos" (Pierre, 2013: 12). Desde un punto de vista más sociológico, no se puede impedir abordar el concepto de literatia como íntimamente ligado a la cultura (Pierre, 2003). Según el mismo autor, la literatia presenta la ventaja de repensar la alfabetización integrándose en ella factores a la vez epistemiológicos, sociales, históricos, políticos, lingüísticos, psicológicos e ideológicos que determinan la manera en la que los individuos de una sociedad dada van a apropiarse de lo escrito de manera general. Sergio Wagner (citado por Fernández, 2005) sustituye una visión funcionalista de la alfabetización -funcionar en el seno de una sociedad por un proceso de percepción del código escrito- por una comprensión más precisa de este código y de su manera de integrarse en un contexto cultural preciso con referencias a los universos sociales, simbólicos y económicos compartidos dentro de esta sociedad.

Según Vanhulle y Schilling (2003), la literatia se presentaría sencillamente bajo la forma de tres metáforas. Sería "una adaptación a las expectativas sociales", "un poder de realizar aspiraciones y de participar en los cambios sociales" y "una especie de estado de gracia alcanzado por una persona letrada" (p. 2).

La OCDE (2000) enfoca la literatia en el cuadro de una ecuación más amplia, la del capital humano. Desde un punto de vista individual, la literatia contribuye a mejorar la participación en la vida de la sociedad de un individuo, su situación en el mercado de trabajo y sus ingresos. Desde un punto de vista global, la cuestión es más compleja. Volveremos a ello más adelante en esta revisión de la literatura. "La sociedad estima que todos sus miembros deberían poseer un nivel de literatia elevado para asegurar una participación generalizada en la vida económica, social, cultural y política" (OCDE, 2000: 84). La literatia sería pues un elemento esencial de la ciudadanía.

La alfabetización es pues un concepto amplio, comprendiendo notablemente la dimensión de la literatia. Entendido como tal, el concepto engloba la adquisición de competencias "técnicas" tales como la lectura, la escritura y el cálculo, pero igualmente disposiciones ligadas a una forma de ciudadanía. Esto se dirige a un aprendizaje de competencias "sociales", permitiendo una forma de participación entera en la sociedad por la capacidad de reflexión, de imaginación o de creación.

2. Alfabetización: ¿Qué competencias?

La alfabetización plantea la cuestión de las competencias necesarias, que se presentan en dos categorías: las "competencias de base" y las "competencias-clave" (Daratos, 2016).

Las competencias de base se resumen en tres aspectos: la literatia, la numeratia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) (Daratos, 2016).

En cuanto a las "competencias-clave", son ocho:

- “Comunicación en lengua materna (escuchar, hablar, leer, escribir);
- Comunicación en lenguas extranjeras;
- Competencias matemáticas y competencias de base en ciencia y tecnología (dominio sólido del cálculo, razonamiento, capacidad y voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento y representación, etc.);
- Competencia numérica (uso seguro de las tecnologías de la sociedad de la información, dominio de las TICs, etc.);
- Aprender a aprender (comenzar y proseguir un aprendizaje, a organizar por sí mismo su aprendizaje, incluida una gestión eficaz del tiempo y dela información-aptitud para preservar en el aprendizaje, motivación, confianza, etc.);
- Competencias sociales y cívicas: personales, interpersonales e interculturales, cubriendo todas las formas de comportamiento que deben ser dominadas por un individuo para poder participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional y en la vida cívica y democrática;

- Espíritu de iniciativa y de empresa (creatividad, innovación, toma de riesgos, etc.);
- Sensibilidad y expresión cultural" (Daratos, 2016: 25).

3. Literatia. Variables determinantes

Un informe publicado en el año 2000 por la OCDE permite ver más lejos que una simple definición de literatia con el fin de aproximarse a los factores que influyen en su progreso. Según este informe, es innegable que la literatia está íntimamente ligada al nivel de escolaridad. Sin embargo, fijarnos solamente en eso nos conduce a una paradoja: en algunos países un número importante de adultos débilmente escolarizados alcanzan, no obstante, un nivel alto de literatia. Este informe desvela entonces otros factores que influyen en el nivel de literatia más que el nivel de escolaridad (OCDE, 2000):

- la edad;
- la categoría profesional;
- el hecho de hablar otra lengua distinta de la del test del nivel de literatia;
- la participación en la vida activa;
- la educación estructurada de los adultos y el aprendizaje informal en el trabajo;
- la reducción de las desigualdades socio-económicas acumuladas en el seno de la sociedad.

Otros factores influyen en la literatia. Además del nivel escolar, en sentido estricto, otros elementos permiten alcanzar los objetivos sobrentendidos en la noción de literatia. En términos de aprendizaje, esto abre la vía a otros dispositivos pedagógicos más que una educación formal. En este sentido, la literatia puede ser planteada por dispositivos de educación no formal, como, por ejemplo, el teatro (volveremos sobre ello).

4. Prácticas en alfabetización/literatia

a) La literatia como práctica social

Barton y Hamilton (2010) estudian la literatia como una práctica social. Según estos autores, la literatia debería ser planteada como un conjunto de prácticas. Está constituída por diferentes literatias correspondiendo a los distintos ámbitos de la vida que se inscriben en objetivos sociales más amplios. Además, los cambios de prácticas se adquieren dentro de procesos de aprendizaje y la literatia estaría, pues, históricamente situada. Barton y Hamilton (2010) hablan de prácticas del escrito para estudiar la relación entre las actividades de lectura y/o escritura y las estructuras sociales que las encuadran. Las prácticas del escrito sobrepasan así las actividades directamente observables para sacar su complejidad. Estos autores utilizan igualmente el concepto de suceso de literatia para designar las prácticas situadas socialmente en las que la literatia juega un papel. Observando estos diferentes sucesos, se constata que la literatia puede tomar la forma de diferentes prácticas, según los contextos sociales y culturales. Habría, pues, tantas literatias como esferas de actividades distintas (casa, trabajo, escuela, ...) y esto en cultural diferentes.

b) La cooperación en la alfabetización

Norbert Alter (2009) presenta la cooperación como "una creación de un lazo social a través de intercambios" (Storme, 2015: 12) y una "fuente de aprendizaje, de apoyo profesional, de placer y se sentimiento de pertenencia" (Storme, 2016: 12). Entendida como tal, la cooperación puede ser favorecida por un proceso de alfabetización.

Storme (2015), de Leer y Escribir, propone estudiar las prácticas cooperativas en la alfabetización popular. Prefiere efectivamente el concepto de cooperación para hablar de prácticas de alfabetización en concepto de colaboración que, sobre la base de la definición de Alter (2009, citado por Storme, 2015) al contrario de la cooperación, pretendería un objetivo económico de productividad o de eficacia.

En su documento fundacional, Leer y Escribir, considera que su objetivo de desarrollo de la alfabetización por la emancipación y más igualdad social necesita pasar por un marco de acción colectiva y por la participación de los individuos

(Storme, 2015). Las prácticas cooperativas se inscriben desde entonces en el objetivo de las competencias colectivas como medio de emancipación (Letor, 2010, citado por Storme, 2015), al contrario de la cooperación, plantearía un objetivo económico de productividad o de eficacia.

Leer y Escribir, considera que su objetivo de desarrollo de la alfabetización por la emancipación y más igualdad social necesita pasar por un marco de acción colectiva y por la participación de los individuos (Storme, 2015). Las prácticas cooperativas se inscriben desde entonces en el objetivo de las competencias colectivas como medio de emancipación (Letor, 2010, citado por Storme, 2015).

Estas prácticas cooperativas deben dirigirse a favorecer varios "valores" de la alfabetización. En primer lugar, esta prácticas deben orientar la participación y la emancipación por medio del desarrollo de las competencias colectivas (Letor, 2010, citado por Storme, 2015) como se ha citado anteriormente. En segundo lugar, estas prácticas deberían tender a más solidaridad y apertura a través de metodologías interculturales. Por esto, las prácticas de alfabetización deberían favorecer "vivir juntos" por el encuentro de las diferentes culturas y su puesta en perspectiva constructiva.

Para "acceder a la comunicación, a la comprensión y a la tolerancia frente a la diversidad" (Margalit-Cohen Emerique, 1997, citado por Storme, 2015) son necesarios tres pasos. Se trata en un primer momento de proceder a una descentralización con intención de conocerse mejor uno mismo así como sus marcos de referencia a fin de tomar distancia en relación a ellos. La segunda etapa consiste en el descubrimiento y la apertura a los marcos de referencia de los otros a fin de comprender su identidad. Finalmente, la tercera etapa es el momento de una mediación entre códigos que entran eventualmente en conflicto para terminar en un compromiso y respetando cada una de las identidades. La idea es cuestionar su propia subjetividad por el contacto con el otro con vistas a enriquecerse mutuamente.

Estas prácticas cooperativas están obligadas a favorecer la coherencia y la innovación en la manera de encontrar la diversidad de las necesidades específicas halladas aportando respuestas globales para sostener el proyecto de alfabetización.

En fin, estas prácticas cooperativas deben sostener el acercamiento autosocioconstructivista de los saberes que ocupa un lugar privilegiado en la

alfabetización popular y según el cual “los aprendizajes se conducen en un marco socializado: se aprende "con" los otros, a través de la cooperación, y "contra" los otros, a través de la confrontación, la contradicción” (Storme, 2015:16). Los aprendizajes son, además, construidos por los que aprenden y no en una perspectiva de transmisión pura de los saberes. De nuevo, este objetivo tiende a más participación, necesitando apoyarse en las competencias y los recursos de las personas implicadas en el aprendizaje y articularlas de manera coherente hacia un fin común (Storme, 2016).

Plantearse objetivos tales como la emancipación, la participación, la igualdad, la solidaridad, la apertura a la interculturalidad o la innovación no es nunca una tarea evidente y puede encontrar diversos frenos que obstaculicen las tareas cooperativas de alfabetización. "El establecimiento y el mantenimiento de un clima de confianza, hecho de convivencia y respeto, así como de no juzgar son cruciales para permitir el desarrollo del trabajo cooperativo" (Storme, 2015: 17). Es igualmente importante definir intereses comunes que permitan la emergencia de una identidad colectiva para dar sentido a esta cooperación que necesita igualmente compromisos, capacidades de interrogación y una cierta voluntad personal por parte de las personas implicadas, evitando, a todo precio, la imagen de un procedimiento impuesto (Storme, 2015).

El proceso de alfabetización se dirige también al aprendizaje de la cooperación, elemento esencial de integración en un grupo social determinado. Está ahí la posibilidad de ofrecer a los que están aprendiendo la capacidad de auto-construcción del dispositivo de educación, alcanzando la lógica de un aprendizaje no-formal (diferente de una transmisión pura de saberes "técnicos").

c) Prácticas culturales

Según De Clerg (2015), alfabetizarse es participar también en la sociedad y también en su dimensión cultural. El derecho a la participación en la vida cultural, inscrito en varios textos legales tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no es adquirido, desgraciadamente, por gran parte de la población y esta exclusión cultural está estadísticamente ligada a la exclusión socio-económica. Kayne

Wattiaux[15], citada pro De Clerc (2015), va hasta asimilar la lengua a la cultura, permitiendo así considerar los talleres de expresión artística de alfabetización como lugares privilegiados de partición en la sociedad.

Para Leer y Escribir, las prácticas creativas parecen ser potentes aceleradores del aprendizaje. La pedagogía dirigida a la alfabetización se apoya cada vez más en prácticas artísticas y culturales variadas pues proponen verdaderos desencadenadores de placer y de creatividad, representando así un vector cierto de emancipación buscada por las prácticas de alfabetización. Este acercamiento cultural se dirige también a encontrar el objetivo de apertura a la interculturalidad presentada por Storme (2015) porque como dijo Michelle Minne [16] en la inauguración del Festival Arte y Alfa en 2012: "La integración de la creatividad en un proceso de alfabetización es una baza esencial de educación permanente porque permite no solamente el crecimiento personal y la expresión de sí mismo, sino también el acceso a otras culturas distintas de la propia. Porque participar en la vida cultural es un factor de libertad y de impulso social" (De Clercg, 2015: 44). Este festival concebido para responder a una necesidad de espacios de expresión, es una experiencia concreta de "vivir juntos" permitiendo tejer lazos más cerrados que los propuestos por las políticas de integración, de activación o de inserción (De Clercg, 2015).

Pretendiendo un dispositivo de educación no formal las prácticas culturales y/o creativas constituyen poderosos aceleradores del aprendizaje. Expresión de uno mismo, crecimiento personal, permiten fundar un proceso que lleva a la adquisición de competencias sociales útiles para la participación activa en la sociedad.

[15] Consejera pedagógica para Leer y Escribir y animadora de talleres de escritura.
[16] Miembro del Comité de Observación Permanente sobre la Alfabetización de los Adultos y Secretaria del Servicio General de la Juventud y de la Educación Permanente.

5. Evaluación de acción de alfabetización: qué se evalúa

a) Impactos individuales

Leer y Escribir (2010) presenta, en uno de sus informes, cinco categorías de impactos de la acción de alfabetización:

- La transformación identitaria: la emancipación personal, el sentimiento de avanzar, la autoestima, la restauración de una identidad positiva, la mejora de las relaciones con las personas cercanas y de confianza, el sentimiento de salir del aislamiento …,;
- Los saberes y competencias de base:
    - Primer círculo: los saberes lingüísticos y matemáticos.
    - Segundo círculo: saberes tecnológicos o ligados a los *mass* media, articulándose con el primer círculo.
    - Tercer círculo: competencias de tipo orientación en el espacio o en el tiempo;
- La inserción social: efectos sobre la vida cotidiana (gestiones administrativas, jurídicas, médicas, acceso al ocio, evolución de las relaciones sociales (ampliación de la red, nivel de integración), …;
- El trabajo y la inserción socio-profesional: impacto a nivel del empleo, del proyecto profesional, impacto a nivel de la formación profesional, impacto a nivel del permiso de conducir en tanto que elemento clave de la inserción socio-profesional;
- La participación ciudadana: implicación a nivel de la escolaridad de los niños, el acceso a los espacios culturales, el acceso a los saberes, el acceso a los derechos, el posicionamiento intercultural, la toma de conciencia y el pensamiento crítico…

Podemos fijarnos en esas cinco categorías de impactos de alfabetización como niveles de aprendizaje de los que se puede evaluar la influencia en los aprendices.

b) Impactos sociales

La OCDE (2000) identifica impactos de niveles principalmente macro —dicho de otra manera, impactos más sociales— y en una menor medida, de nivel medio. Además de favorecer un perfeccionamiento personal de la vida en sociedad y sobre el mercado de trabajo de un individuo, la literatia puede igualmente contribuir al rendimiento socio-económico global.

Al principio, la OCDE constata una relación importante entre la literatia y diversos fenómenos ligados al mercado de trabajo tales como el aumento de empleabilidad, la reducción del paro o el aumento de rentas y esto, con un nivel de escolaridad constante, haciendo de la literatia un vector de cambio hacia la economía del saber.

A continuación la OCDE observa, a través de diferentes análisis, una relación entre la desigualdad económica y la desigualdad en literatia sin distinguir en este binomio si se trata de una relación causal, y el sentido de esta causalidad.

Además el nivel de literatia influye el nivel de renta en muchos países y esto, de nuevo, independientemente del nivel de instrucción.

En fin, fuera del mercado del empleo, del mercado económico y, por lo tanto, desde un punto de vista medio, el nivel de literatia permite acrecentar la cohesión social, mejorar el estado de salud y la participación en la vida política, principalmente para las mujeres. La literatia ofrece, pues, una contribución importante a la calidad de vida y a las condiciones en los países de la OCDE (OCDE, 2000).

Conclusión

A través de esta breve revisión de la literatura podemos constatar que varios "temas" son recurrentes cuando se habla de literatia. Primero, encontramos el tema de la competencia, la competencia "de base" y las "competencias-claves" (Daratos, 2016) y del aprendizaje a lo largo de la vida (Bastyns, 2006). En segundo lugar, subrayamos la unión entre alfabetización y escolarización, que existe sin ser sistemática y suficiente en el análisis de los factores que tienen influencia en la alfabetización. En tercer lugar, existe una relación entre el contexto socio-económico y familiar y el nivel de alfabetización. En cuarto lugar, podemos

establecer una relación de lo más crucial entre la alfabetización y las cuestiones relacionadas con el empleo, con la inserción socio-profesional y con el mercado del empleo en los dos sentidos de la causalidad (el nivel socio-profesional influye en la alfabetización que está a su vez en el origen de ese mismo nivel). En quinto lugar, la ciudadanía, o la participación en la vida dentro de la sociedad, es un tema recurrente al que es esencial referirse cuando se habla de alfabetización. En sexto lugar, hablar de proceso de alfabetización sin estudiar la cuestión del cambio identitario del aprendiz no parece posible. En fin, es interesante constatar que los temas tomados en el análisis de las variables que influyen en el estado de literatia de una persona o de una sociedad se pueden comparar ampliamente con los temas útiles para abordar los efectos generados por las prácticas en literatia, dejando presagiar una especie de "círculo virtuoso" entre los determinantes de la literatia y sus efectos.

La investigación

El proyecto de nuestra sociedad tenía como ambición interrogarse sobre la relación entre el trabajo teatral en la cárcel y la alfabetización de los detenidos que se comprometen. Partiendo de la constatación del escaso nivel escolar de la población reclusa parecía interesante enfocar una modalidad particular de educación para la alfabetización a través de un dispositivo "informal" de aprendizaje, es decir, el teatro.

Tomando como base la revisión de la literatura presentada anteriormente, es posible precisar las reflexiones propuestas.

La alfabetización es un concepto amplio que sobrepasa la adquisición de competencias "técnicas" para intentar más aspectos "sociales". Bajo esta perspectiva más amplia, podemos percibir conforme a la propuesta de Leer y Escribir (Godenir, 2010) los impactos del aprendizaje a partir de cinco categorías:

1. *Los saberes y competencias de base*.

a) Primer círculo: los saberes lingüísticos y matemáticos.

b) Segundo círculo: saberes tecnológicos o ligados a los *mass* media, se articulan con el primer círculo.

c) Tercer círculo: competencias de tipo orientación en el espacio o en el tiempo.

2. *La transformación de la identidad*: la emancipación personal, en sentimiento de avanzar, la autoestima, la restauración de una identidad positiva, la mejora de las relaciones con las personas cercanas y personas de confianza, salir del aislamiento,…

3. *La inserción social*: efectos sobre la vida cotidiana: gestiones administrativas, jurídicas, médicas, acceso al ocio, evolución de las relaciones sociales (ampliación de la red, nivel de integración).

4. *El trabajo y la inserción socio-profesional*: impacto a nivel del empleo, del proyecto profesional, impacto a nivel de la formación profesional, impacto a nivel del carnet de conducir como elemento de inserción socio-profesional.

5. *La participación ciudadana*: la implicación a nivel de la escolarización de los niños, el acceso a los espacios culturales, el acceso a los saberes, el acceso a los derechos, el posicionamiento intercultural, la toma de conciencia y el pensamiento crítico,…

Así, nuestro trabajo de investigación se propone tomar el trabajo teatral como un dispositivo de educación educación no-formal, que no intenta una transmisión pura de saberes "técnicos" tendiendo a la alfabetización (en sentido amplio) de los participantes en los talleres de teatro en la cárcel. Haciendo esto, tenemos la ambición de confrontar las representaciones de los presos con los aprendizajes suscitados por el teatro entre los aprendices: ¿Constituyen elementos que permiten constatar una forma de alfabetización de los presos-participantes particularmente en cuanto a las cinco categorías de impacto mencionadas?

Discurso de los presos sobre los aprendizajes provocados por el teatro[17]

Esta sección tiene como fin detallar de manera transversal los discursos y representaciones de los presos-participantes sobre el tema de las aportaciones del teatro. Confrontaremos estos elementos con nuestro cuestionamiento basándose en

[17] El objetivo de esta parte no es volver sobre detalles de los talleres y su organización, ni sobre la manera en que los organizadores encaran su trabajo. En efecto, esta descripción es propuesta de manera más profunda en el informe sacado de proyecto y titulado: "Caja de herramientas para la implementación del teatro como dispositivo de alfabetización en la cárcel".

las posibilidades de aprendizaje iniciadas por el teatro en la cárcel, a partir de las cinco categorías de impactos mencionados anteriormente (Godenir, 2010).

1. Los saberes y competencias de base[18]: los saberes lingüísticos

La promoción de los saberes lingüísticos lleva consigo una concepción estricta de la noción de alfabetización. En los contextos en los que nos hemos interesado en el marco de este proyecto, el trabajo sobre la lengua (alemán, español e italiano) parece fundamental. En efecto, puede parecer difícil imaginar [19] la práctica del teatro sin utilizar la expresión verbal.

El conocimiento de la lengua se revela indispensable para tomar parte en el proyecto, siendo más verdadero para los presos para los que no es la lengua materna.

> "*He aprendido el alemán en la cárcel. Representando con el grupo (de teatro), he aprendido muchísimas palabras. E intento aprender todavía más. El alemán es una lengua difícil, pero el proyecto fue mucho mejor que las clases de alemán. Tenía que hablar mucho*".
> Presa participante (Alemania)

> "*Las letras son importantes en el teatro. Se debe leer, se debe a veces escribir, se debe hablar, se debe escuchar*".
> Preso participante (Italia)

Numerosos presos, tal y como hemos mencionado, tienen un nivel escolar relativamente bajo. Así, participando en el taller de teatro algunos deben (re)movilizar aptitudes relativamente poco practicadas.

---

[18] No abordaremos los saberes matemáticos, tecnológicos, ni las competencias de tipo orientación en el espacio o en tiempo. En efecto, los contextos analizados no han producido ninguna información que nos permita interesarnos en ello.

[19] Hemos observado mucho trabajo corporal o de expresión musical. Estas modalidades no necesitan ninguna competencia lingüística, siendo del campo de la expresión artística.

"*Hemos tenido que escribir un texto. Lo he escrito en mi lengua materna, el español. El alemán es una lengua difícil, pero lo he aprendido aquí. Era importante para mí*".
Preso participante (Alemania)

"¡Retener todos estos textos¡ Cuando he visto el número de páginas, 18-19, me he dicho ¿Cómo voy a poder hacer eso y aprender todo? Pero a medida que entras en la obra (de teatro), gestionas las transiciones y retienes lo que tienes que hacer con los otros".
Presa participante (Alemania)

La inversión para la mayor parte de los participantes es considerable. Entrar en el proyecto de teatro supone un "coste", en términos de esfuerzo para llegar a dominar suficientemente los aspectos lingüísticos frente al grupo, es decir, cara al público. Así, en una versión estricta del concepto de alfabetización (a partir de los saberes lingüísticos), nuestras conversaciones y nuestras observaciones [20] nos han convencido de que la mayor parte de los participantes experimentan una notable mejoría de esta competencia. En la perspectiva planteada por los animadores de las tres compañías de teatro, la lengua es rigurosamente indispensable para participar en el proyecto. En consecuencia, la mejora del nivel lingüístico es inherente al dispositivo pero no constituye en ninguno de los tres contextos un objetivo oficial anunciado por los animadores. No presentan nunca los talleres de teatro como cursos formales de lengua. Podemos ver en ello un efecto emergente positivo para los actores que aprenden o mejoran sus disposiciones lingüísticas por el simple hecho de estar en contacto (de manera recurrente y estructurada) con otros participantes que dominan mejor la lengua (ajuste mutuo) o por un contacto profundo con el texto (para comprender, dominar, expresar, etc.).

[20] No hemos cuantificado esta evolución a partir de un test de lengua, por ejemplo. Este tipo de test no es de nuestra competencia, tanto más cuanto actuamos en contextos donde no dominamos la lengua nacional. En fin, esta modalidad aparecía como inoperante a los ojos de las compañías de teatro, que no tienen pretensión de dar, en cuanto tales y de manera formal, cursos de lengua a los participantes.

2. La transformación de la identidad

La alfabetización, en sentido amplio, puede igualmente producir la posibilidad de una transformación del individuo durante el aprendizaje. Se pretende aquí la emancipación personal, en sentimiento de avanzar, la autoestima, la restauración de una identidad positiva, la mejora de las relaciones con las personas cercanas y personas de confianza, el sentimiento de salir del aislamiento. Estas diferentes oportunidades son expresadas de manera muy clara por los actores.

> "*Al principio y o estaba allí, de cualquier manera, con los otros. Después decidimos implicarnos. Empezamos a escribir textos. Escribí sobe mi pasado, mi verdad. Esto me ha ayudado a ser, de nuevo, yo mismo. Fue duro cuando tuvimos que presentarnos delante de todo el mundo (el grupo de teatro) la primera vez. Leí más tarde, delante del grupo, mi carta sobre el cáncer de mi madre. Encontré una parte de fe en mí. Con vosotros, los animadores de teatro, es como la familia*".
> Preso-participante (Alemania)

> "*El teatro tiene como fin hacerte feliz*".
> Animadora de teatro (Alemania)

> "*Quiero ser otro*".
> Presa-participante (Alemania)

> "*No he conocido nunca semejantes sensaciones sin droga*".
> Preso-participante (Alemania)

> "*He hecho algo que no hice nunca antes. Escribir sobre mi vida y contarla delante de numerosas personas*".
> Preso-participante (Alemania)

"*Gracias al teatro, he encontrado la felicidad, la alegría. Durante estos años, me he construido un muro para meter todo detrás. Y algo ha cambiado. El muro se ha resquebrajado*".
Preso-participante (Alemania)

"*Algo ha cambiado en mí. He mejorado en cada sesión. Mi salud mejoró. Me he encontrado a mí misma*".
Presa-participante (Alemania)

"*Gracias al trabajo teatral, he comprendido que en mi vida puedo realizar lo que quiero. Lo único que necesito es la voluntad*".
Preso-participante (Alemania)

"*El teatro ha sido importante para mí para trabajar sobre mí misma. Porque cuando salga de la cárcel quiero ser otra (llorando). Pienso que en el momento presente he llegado a ser otra. Yo sé hoy lo que quiero y lo que no quiero. Los vigilantes también han apreciado el cambio. Es gracias a vosotros (los animadores de teatro*".
Presa-participante (Alemania)

"*El teatro puede salvar a la gente*".
Preso-participante (Italia)

"*El teatro en la cárcel es como si abrieras una ventana. La abres y ves más allá, fuera de la cárcel, más lejos. Eso me permite evadirme*".
Preso-participante (Italia)

"*Siento que el teatro abre la imaginación. Abre una nueva dimensión, que elimina las otras, que abre una nueva posibilidad. Me provoca el sentimiento de ser una persona nueva*".
Preso-participante (Italia)

"*La alegría, la energía, la fuerza aportadas por el teatro*".

Preso-participante (Italia)

"*Nunca conocí esto, ser normalmente una persona*".
Preso-participante (Italia)

"*El teatro permite expresas palabras sin hacer daño a nadie*".
Preso-participante (Italia)

"(Justo después de una representación pública). Vengo de un mundo en el que llegas a ser alguien cuando haces algo verdaderamente malo. Aquí, es la primera vez que me siendo alguien haciendo algo bueno".
Preso-participante (España)

"Actuando uno puede olvidar quién es".
Preso-participante (España)

"*Dejamos de lado nuestros complejos para atrevernos a decir quién somos verdaderamente*".
Preso-participante (España)

"*El teatro, para nosotros, es una nueva manera de expresas sus sentimientos*".
Preso-participante (España)

"*Es una forma de seguridad, sin droga. Se puede sonreír, se puede ser auténtico, existir*".
Preso-participante (España)

Estos numerosos extractos muestran hasta qué punto el teatro puede conseguir una transformación de la identidad de los participantes. Esta emancipación se produce en el momento presente, durante los talleres o el espectáculo, de manera que se ofrece a los actores una realidad que difiere de su cotidianidad en la cárcel. Esto abre la vía de una expresión de uno mismo distinta del estatuto prescrito por la cárcel. En efecto, representar un papel es manifiestamente eficaz para salir de su condición

de preso. Por otra parte, el efecto beneficioso podría encontrarse igualmente en la (re)construcción positiva de los presos.

El teatro permite a los presos visualizar alternativas de identidad, trabajar sobre ellos mismos, entrever una forma de auto-valorización (subyugada por el espectáculo), lo que en la perspectiva de su liberación puede constituir unas bazas innegables.

3. La inserción social

Además de un impacto identitario positivo, el teatro como dispositivo de alfabetización produce igualmente una repercusión en términos de integración o de cohesión social. Participando en el proyecto de teatro, los actores tienen la ocasión, más bien la obligación, de integrar una "troupe", un grupo social constituido para la causa. Para ellos se trata de una posibilidad bastante única en el curso de su detención.

> "*Lo mejor que recuerdo de mi participación en el proyecto (teatro), es la cohesión: cada uno se preocupaba del otro. Me ha sorprendido que esto funcione en la cárcel. Tenía miedo de parecer ridícula delante del grupo con mis textos y mis canciones. Pero han tomado esto verdaderamente en serio, y el hecho de haber tenido tantos aplausos el día de la representación fue el máximo*".
> Preso-participante (Alemania)

> "*Gracias al teatro, las relaciones entre los presos y entre los presos y los vigilantes han mejorado. Entre nosotros (los presos), hemos aprendido a conocernos y a bajar nuestras barreras*".
> Preso-participante (Alemania)

> "*Los ejercicios de respiración, todo lo que hacemos nos ha permitido juntos disminuir las aprensiones de unos respecto a otros. Pero justo antes del estreno el grupo era un total caos. Nos poníamos nerviosos unos con otros, después, según se acercaba el estreno todo el mundo se ha dado cuenta: no somos más que seis. Tuvimos que apretar los codos, poco importaba si nos apreciábamos o no,*

tuvimos que hacer el trabajo. Y después del estreno empezamos a sentirnos mejor juntos".
Presa-participante (Alemania)

"*Me sentí miembro de un equipo. He encontrado la confianza*".
Presa-participante (Alemania)

"*Trabajamos, representamos juntos. Es positivo, es la calidad humana del teatro*".
Preso-participante (Italia)

"*La vida es un teatro. Entonces, trabajar en este proyecto es trabajar por mi vida después de la cárcel*".
Preso-participante (Italia)

"*Se puede mantener una relación con un grupo. Fuera del teatro es complicado, no somos una "troupe", ni un grupo. Aquí sí*".
Preso-participante (España)

"*He quedado con gente que no me gustaba*".
Preso-participante (España)

La cohesión del grupo de teatro impacta las capacidades de socialización de los actores. Ven ahí un modo de pertenecer a algo, una motivación por y para el grupo. La lógica de proyecto aplicada a este dispositivo los une, hasta el espectáculo que constituye el punto clave de su inversión. Más allá de la transformación del individuo, constatamos el desarrollo del potencial de integración de los presos. Esto se realiza durante su encarcelamiento y les ofrece, por otra parte, una escapatoria frente a la realidad cotidiana, pero podría igualmente tener una consecuencia positiva sobre su vida después de la cárcel.

4. El trabajo y la inserción socio-profesional

El teatro en la cárcel no se presenta como un medio formal de inserción socio-profesional. Sin embargo, de manera indirecta, la lógica de "trabajo" que es requerida para todos los participantes (implicarse, estar en el nivel pedido, ensayar) puede tener una consecuencia en términos de inserción socio-profesional.

> "*El teatro es un proyecto. Es como un nacimiento, se trabaja y luego se da nacimiento a algo*".
> Preso-participante (Italia)

> "*Se construyen cosas. Cosas buenas, juntos, es un proyecto. Juntos se decide construir cada cosa, es un trabajo juntos*".
> Preso-participante (Italia)

> "*El teatro es difícil, me enseña a mantener mis responsabilidades, a sostener el peso del compromiso. Resisto, remonto, esto me lanza a un mundo que no conocía*".
> Preso-participante (Italia)

> "*Uno intenta construirse un futuro. Es complicado, la mayor parte de nosotros no conoce la receta para un futuro sin historia, sin vuelta a la cárcel. El teatro ayuda a construir un programa, con pocas posibilidades en la cárcel. Pero fuera han montones de posibilidades. En el teatro se aprende, con pocos medios, una nueva forma de ver las cosas con vista a nuestra vuelta a la sociedad libre. Nos dan las herramientas*".
> Preso-participante (Italia)

Estos testimonios revelan en cierta medida el impacto que puede producir el teatro en los presos. En relación con su futuro y su vuelta a la sociedad, se puede estimar que algunos han desarrollado competencias útiles para una (re)inserción socio-profesional.

5. La participación ciudadana

El espectáculo dado a un público compuesto por individuos exteriores a la cárcel puede constituir un elemento de participación ciudadana.

> "*Nuestro sufrimiento se puede compartir gracias al teatro. Podemos comunicarlo a los otros, al exterior*".
> Preso-participante (Italia)

> "*El espectáculo permite sentirse bien después. Enseñamos a los otros de lo que somos capaces*".
> Preso-participante (España)

> "*Es importante transmitir lo que hacemos para nosotros y para los otros*".
> Preso-participante (España)

> "*Se puede mostrar a la gente que los presos pueden hacer algo distinto de sus crímenes. Cuando actuamos delante de un público exterior, mostramos otra cara de la cárcel. Y pienso que está bien*".
> Preso-participante (Italia)

La expresión de los actores está incluida en esta perspectiva, en la mirada al exterior, más allá de la cárcel. Los presos en tanto que actores pueden así tomar parte en la "vida real", ponerse en cartel es afirmarse en el corazón mismo de la ciudad. Su mensaje, su juego, permiten al público darse cuenta de una realidad, la carcelaria, que a priori conoce muy poco.

Aquí se encuentra la dimensión política del teatro, mencionada anteriormente, que intenta realizar una representación de una problemática (exclusión, diversidad, racismo, discriminación, etc.) y participa en un proceso de reconocimiento con la puesta ante el público. De esta manera, permite a los presos acceder a la expresión (pública) de una experiencia y de un sufrimiento.

Además, el teatro en prisión ofrece a los participantes una mirada particular sobre el mundo.

"*Yo comprendo hoy cosas que no comprendía. Mi rabia frente a la sociedad me cegaba. Hoy, con el teatro, con nuestras discusiones, comprendo mejor cómo marchan las cosas fuera*".
Preso-participante (Italia)

"*Aprendemos lo que pasa en otra parte. Aprendemos cosas nuevas con relación al mundo y lo que pasa en él*".
Preso-participante (España)

"*Aprender la cultura es aprender el mundo ¿no? Aquí hemos aprendido a actuar, pero también historia, el saber*".
Preso-participante (España)

"*He aprendido la humanidad*".
Preso-participante (España)

Algunos actores entrevé, en consecuencia, elementos relativos al funcionamiento del mundo. Esto puede ser nuevo para algunos y podría, por tanto, contribuir a una participación ciudadana más clara.

Discusión

Los numerosos extractos de entrevista relatados anteriormente tenían como fin confrontar los discursos de los presos-actores sobre el tema de los aprendizajes producidos por el teatro. Para hacer esto, hemos utilizado una tipología de impactos inducidos por la alfabetización conceptualizada de manera amplia (Godemir, 2010). Así, parece efectivamente, que los participantes en los talleres de teatro: 1º reciben aprendizajes en términos de saberes lingüísticos; 2º empiezan una transformación de la identidad; 3º conocen una inserción social mejor; 4º trabajan competencias de inserción socio-profesional; 5º inician una participación ciudadana.
Desde esta perspectiva, el proceso teatral en prisión parece ser más que un dispositivo cultural "puro". En efecto, podemos entenderlo como un método real de

aprendizaje que lleva a la alfabetización de los participantes. Se entrevés desde entonces un uso "social" del teatro (Dubois et al, 2011), que intenta más bien el desarrollo de la persona antes que la creación artística pura. Algunas prácticas sociales del teatro le confieren un sentido diferente del que tiene en la esfera artística pura y simple, por ejemplo, la alfabetización. Se habla de "mediación teatral" para expresar el paso entre el arte del teatro y cualquier otro contexto en el que se instala, como la cárcel. Algunas actividades también pueden intentar un cambio social, "para que mañana las cosas no sean completamente como antes" (Dubois et al, 2011: 37), desarrollando la ciudadanía del público diana. Por ejemplo, en el caso de nuestros presos que, por su detención, están sujetos a una pérdida de ciudadanía, el teatro les ha aportado un sentimiento de consideración en tanto que sujetos (Dubois et al, 2011).

Podemos percibir los impactos provocados por el teatro entre los presos a través de un doble desarrollo: un desarrollo a la vez individual, desde el punto de vista de las competencias y del sentimiento de poder de los actores, y colectivo, desde el punto de vista del grupo que lleva a cabo la actividad teatral. La práctica del teatro revela en los individuos sus capacidades creativas, lo que cambia su relación con ellos mismos y también su relación con el mundo (Dubois et al, 2011). La expresión teatral permite también mejorar la autoconfianza de los participantes ejercitando su facilidad gestual (Dubois et al, 2011). También contribuye al desarrollo personal desde un punto de vista singular y desde el punto de vista del sector donde se desarrolla el proyecto (ejemplo, sentirse más humano en una cárcel). Además, cuando el individuo está activo en una escena de teatro, aprende a dominar sus emociones por intermediación de las de sus personajes, sin dejarse sumergir pro ellas.

En fin, se puede comprender que el teatro despierta la curiosidad del individuo y le ofrece pistas en la búsqueda de su identidad. Lesavre (Dubois et al, 2011) habla en este título de una revelación del "yo" por "el juego" que hace del teatro un vector de sinceridad en el individuo.

Como se ha comentado, el teatro es construir lazos sociales. Lesavre (Dubois et al, 2011) precisa que el teatro es un acto de comunicación entre los actores y entre los actores y los espectadores. Según Vinit y Mongeau (Dubois et al, 2011) el teatro reactiva la comunicación en el grupo diana volviéndola menos ansiógena. La

práctica teatral puede también ayudar a liberar el diálogo a fin de mejorar la toma de conciencia de los problemas de cada uno así como las reglas de vida común en el grupo del público diana (Dubois et al, 2011).

Así, el teatro permite integrar a los individuos en un grupo, e igualmente en la sociedad. El uso social del teatro permite también añadir un lazo social donde podría faltar. Por ejemplo, Poirel y Vincent (Dubois et al, 2011) revelan una paradoja en las cárceles porque, según ellos, "es el encierro el que priva al individuo de todo lazo social mientras que es justamente esta ausencia de lazo social la que, la mayor parte del tiempo, le conduce a la cárcel" (Dubois et al, 2011: 50). El teatro viene a jugar un papel facilitador de escucha y de encuentro sin el cual la vida juntos en la cárcel parece frágil.

Además de los efectos sociales del teatro, podemos detenernos en las virtudes pedagógicas puras. Este binomio teatro/pedagogía pasa por el hecho de que el teatro favorece la implicación de los aprendices en el aprendizaje del dominio de la lengua desarrollando en ellos el sentido del intercambio responsable y de su ciudadanía (Dubois et al, 2011). La educación demanda cada vez más la participación activa, la espontaneidad, la creatividad, el centrarse en el desarrollo personal, y en esto las prácticas teatrales, tales como expresión dramática, las simulaciones, los juegos de rol, etc., son verdaderos aceleradores del aprendizaje.

El teatro en la cárcel se revela como un proceso de aprendizaje a través de los usos "sociales" y de los beneficios muy "pedagógicos". Queda un elemento a discutir. Nos referimos ahora a poner la mirada sobre la cuestión de la duración de los efectos conseguidos por el teatro en la cárcel. Nuestro método de recogida de información no nos permite afirmar que los impactos revelados por los detenidos puedan inscribirse en un tiempo largo. No podemos asumir que esos beneficios sostengan al actor cuando vuelva al seno de la sociedad, o incluso en el momento de su vuelta a la celda después del taller o del espectáculo.

> "Desde que conozco el arte, esta celda es una cárcel"[21].
>
> "Al final del espectáculo es como si yo volviera a la cárcel por segunda vez".
>
> Preso-participante (España)

[21] Cosimo Rega en "César debe morir" de Paolo y Vittorio Tariani, 2012.

Estos extractos muestran la paradoja provocada por el teatro en la cárcel: una formidable abertura en un mundo cerrado.

Conclusión

Nuestro trabajo de investigación ha propuesto tomar el trabajo teatral como un dispositivo de educación no formal, que no intenta una transmisión pura de saberes "técnicos", tendiendo a la alfabetización (en sentido amplio) de los participantes en los talleres-teatro en la cárcel. Haciendo esto, teníamos como ambición confrontar las representaciones de los presos con los aprendizajes suscitados por el teatro entre los aprendices: ¿constituyen elementos que permiten constatar una forma de alfabetización de los presos-participantes, particularmente con respecto a las cinco categorías de impactos mencionados?

El teatro en prisión, considerado como proceso de alfabetización, aparece, según los discursos de los presos-participantes, como detonante de una serie de impactos en términos de aprendizaje, de transformación de la identidad y de participación social. Además del valor cultural (o artístico) puro del teatro en la cárcel podemos afirmar que este dispositivo trabaja sobre otros registros: lengua, confianza, motivación, reconocimiento de sí mismo y de los otros, participación, integración, etc.

El teatro en la cárcel se plantea como un dispositivo de educación cuyos beneficios en términos de aprendizaje son indirectos. No se anuncia a los presos, al principio de los talleres-teatro, que estos son para aprender la lengua, operar una transformación de la identidad o mejorar su participación social. Esta modalidad de aprendizaje no corresponde a los "estándares" pedagógicos, lo que, en nuestra opinión, tiene justamente su fuerza cuando es propuesto en la cárcel. El público preso está en su mayoría infra-escolarizado por lo que hay pocas dudas de que las actividades tradicionales de aprendizaje son poco atrayentes a los ojos de los presos. El poder pedagógico del teatro en la cárcel se encuentra ahí: no teniendo nombre de "clase", el teatro abre la vía, por el juego, al aprendizaje y a la alfabetización de los actores-presos.

Anexo metodológico

Este anexo presenta los caminos empíricos que hemos recorrido para recoger los datos útiles para nuestro trabajo de investigación. Los presentamos en función de tres modalidades principales que han sostenido la parte empírica: 1º observación; 2º entrevistas individuales y colectivas con los animadores de teatro y, 3º, entrevistas colectivas a los presos con ayuda de "Motus". En fin, hemos utilizado un último medio que nos ha proporcionado información. Las entrevistas han sido llevadas a cabo en Alemania por los animadores de teatro de la troupe l'Alarm Theatre, con los presos que han participado en las anteriores sesiones de teatro en la cárcel. Estas entrevistas han sido filmadas así como los espectáculos comprendidos en las sesiones. Hemos dispuesto de los distintos vídeos para trabajar igualmente las representaciones de los presos participantes.

1. Observaciones

Septiembre 2016 – Cárcel de Villabona (UTE), España: espectáculo representado por los presos participantes frente a un público de co-presos y algunos invitados exteriores.

Octubre 2016-Cárcel de Ferrara (Italia): taller.

Junio 2017-Cárcel de Ferrara (Italia): taller.

Octubre 2017-Cárcel de Villabona (UTE), España: espectáculo representado por los presos frente a un público de co-presos y algunos invitados exteriores.

2. Entrevistas individuales y colectivas con los animadores de teatro y otras partes concernidas.

Entrevistas individuales

1) Octubre 2015-Ferrara, Italia: n=2 (enseñantes en la cárcel).

2) Abril 2016-Ferrara, Italia: n=1 (animador de teatro en la cárcel)

3) Septiembre 2016-Lugones, España: n=2 (animadores de teatro en la cárcel).

4) Octubre 2016- Ferrara, Italia: n=3 (educador en la cárcel, enseñante en la cárcel y animador de teatro en la cárcel).

5) Marzo 2017-Bielefled, Alemania: n=2 (animadores de teatro en la cárcel).

Entrevistas colectivas

1) Octubre 2015- Ferrara, Italia: animadores de teatro en la cárcel.

2) Abril 2016-Ferrara, Italia: animadores de teatro en la cárcel.

3) Septiembre 2016-Lugones, España: animadores de teatro en la cárcel.

4) Marzo 2017-Bielefeld, Alemania: animadores de teatro en la cárcel.

5) Septiembre 2017-Liége, Bélgica: animadores de teatro en la cárcel.

3. Entrevistas colectivas con los presos

La utilización de la herramienta "Motus" se ha desarrollado de la misma manera sistemáticamente. Una vez presentado el método a los participantes, les dirigimos una pregunta general. A partir de aquí, les pedíamos en un primer momento escoger dos imágenes fundiendo su representación y su respuesta frente a la pregunta planteada. Seguidamente, les pedíamos depositar estas imágenes sobre una mesa a la vista de todos, a continuación (o no) las imágenes de los otros. Cada participante era entonces invitado dos imágenes escogidas por otro participante. Al final, para el último turno de discusiones, cada participante proponía una explicación de la elección de sus propias imágenes. Cada sesión de "Motus" se ha terminado con intercambios más libres entre los participantes y nosotros.

1) Octubre 2016-Prisión de Ferrara, Italia: primer taller del proceso (12 participantes, 2 horas con ellos) pregunta general planteada a los presos participantes: ¿Por qué implicarse en el taller de teatro?

2) Febrero 2017-Cárcel de Villabona (UTE), España: primer taller del proceso (10 participantes-2 horas con ellos), pregunta general planteada a los presos-participantes: ¿Por qué implicarse en el taller de teatro?

3) Junio 2017-Cárcel de Ferrara, Italia: último taller del proceso (7 participantes, 2 horas con ellos), pregunta general planteada a los presos-participantes: ¿Qué os ha aportado vuestra participación en los talleres de teatro?

4) Octubre 2017-Cárcel de Villabona (UTE), España: último taller del proceso (10 participantes, 2 horas con ellos) pregunta general planteada a los presos-participantes: ¿Qué os ha aportado vuestra participación en los talleres de teatro.

Referencias bibliográficas

ARTIERES P., LASCOUMES P., (dir), 2004, *La prison, un modèle indépassable?*, Presses de Sciences Po, París.

AYMARD N., LHUILIER D., *L'univers pénitentiaire*, Desclée De Brouwer, Paris.

BASTYNS C., 2006, *Ressources Européennes pour l'Alphabétisation*: http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/pass/ressources fr.pdf

BARTON D., HAMILTON M., "La littératie: une practique sociale", in. Langage et société 2010/3 (nº 133), p. 45-62. DOI 10.3917/ls.133.0045

BOUCKAERT G., DEPRE R., DRUMAUX A., (dir.), 2006, *Un instrument d'amélioration de la qualité au sein du Ministère Public*, Maklu, Anvers.

BRAHY R., 2010, "Théâtre-action: que vive la démocratie en actes¡", *Politiques*, nº 65, p. 70 à 73.

CERE J-P., (dir.), 2002, *Panorama européen de la prison*, Editions L'Harmattan, París.

DARATOS A., 2016, La place de l'éducation des adultes dans les politiques de l'union européenne, lire et Ecrire, Bruxelles.

DE CLERCQ E., *Festival Art & Alpha: L'intérêt des démarches artistiques en alphabétisation*, Echos nº 88, Lire et Ecrire, Bruxelles.

DE TERSSAC G., 2003, "La théorie de la régulation sociale: repères pour un débat", in DE TERSSAC G., (sous la dir. de), *La Théorie de la Régulation Sociale de JD Reynaud: débats et prolongements,* París, La Découverte, p. 11-33.

DI BLAISIO B., 2012, *The Social Power of Theatrical Performance: A Narrative Approach to Prison Theater*, Working Paper, Université de Pècs.

DONNAY J-Y., VERHOEVEN M., 2007, "Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle", in CANTELLI F., GENARD J-L., 2007, *Action publique et subjectivité*, L.G.D.J., coll., Droit et Société, Paris.

DUBOIS & AL. J. et al, 2011, *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs*, Editions L'Harmattan, Paris.

Euro-Compétences et Initiatives pour le Développement de l'Entrepreneuriat Solidaire (CIDES), 2009, *Education des adultes en prison: un chantier en friche*, Etude d'impact commanditée par l'Agence Europe Education Formation France.

FAFEP, 2004, *Livre blanc sur la formation et l'education permanente en prison*, Huy. https://www.adeppi.be/sites/default/files/pdf/livre blanc sur la formation et leducation permanete en milieu carceral.pdf

FERNANDEZ B., 2005, *L'alphabétisaton dans les pays francophones: situations et concepts*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.

FOUCALT M., 1975, *Surveiller et punir. Nissance de la prison*, Gallimard, Paris.

GARLAND D., 1990, *Punishment and modern society*, Clarendon Press, Oxford.

GENARD J-L., 1999, *La grammaire de la responsabilité*, coll. "Humanités", Cerf, Paris.

GODENIR A., 2010, *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes: Résultats d'une enquête menée para Lire et Ecrire auprés des personnes en formation entre mars et juin 2010*, Lire et Ecrire, Bruxelles.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 3e éd.

KELLENS G., 2000, *Punir: pénologie et droit des sanctions pénales*, Editions juridiques des l'Université de Liège, Liège.

MARY P., BARHOLEYNS, F., BEGHIN J., 2006, "La prison en Belgique: de l'institution totale aux droits des détenus?", in *Déviance et Société*, vol. 30, nº 3, pp. 389-404.

MILLY B., 2004, "L'enseignement en prison: du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles", in *Déviance et Société*, vol. 28, nº 1, pp. 57-79.

OCDE, 2000, La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.

PIERRE R., "Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques", in Revue française de linguistique appliquée 1/2003 (Vol. VIII), p. 121-137.

SCHOENAERS F., MEGHERBI S., 2013, *Etat des lieux exploratoire de la pratique du théâtre en prison dans une perspective européenne*, Rapport de Recherche, Programme Grundtvig-Partenariat éducatif "Vienamo da lontano" 2011-1013-http://hdl.handle.net/2268/156501

SCHOENAERS F., BRAHY R., MEGHERBI S., 2015, "Faire du theatre en prison: étude de cas d'un programme européen", in *Quaderni di Teatro Carcere*, vol. 3, pp. 10-17.

SEGRESTIN D., 2004, *Les chantiers du manager*, Armand Colin, Paris.

SERON V., 2006, “La loi de principes concernant l’administration pénitentiaire et le statut juridique des détenus: vers la fin d’un non-droit?”, in *Journal des Tribunaux*, p. 553-562.

SNACKEN, S., 2002, “Normalisation dans les prisons: concepts et défis. L’exemple de l’avant-projet de loi pénitentiaire belge” in DE SCHUTTER O., KAMINSKI D., *L’instituion de droit pénitentiaire. Enjeux et reconnaissance de droits aux détenus*, Bruylant, Bruxelles.

STORME, A., 2015, *Pratiques coopératives. Concepts et place dans le champ de l’alphabétisation populaire*, Lire et Ecrire, Bruxelles.

TULKENS F., 2002, “Droits de l’homme et prison. La Jurisprudence de la nouvelle Cour européenne des droits de l’homme”, in CERE J-P., (dir.), *Panorama européen de la prison*, Editions L’Harmattan, Paris, pp. 29-73.

UNESCO, 2006, Rapport mundial de suivi sur l’éducation pour tous, Chapitre 6: “Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions”.

VANHULLE, S. & SCHILLINGS A., 2003, *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*, labor, Bruxelles.

VEIRL C., LHUILIER D., 2000, *La prison en changement*, Editions Erès, Toulouse.

VRANCKEN D., 2002, Le crépuscule du social, Labor, Bruxelles.

TEATRO DEL NORTE
==========

Erasmus +

KA2 Strategic Partenership for Adult Education

EL ARTE DE LEER- Alfabetización y teatro en la cárcel

El Teatro del Norte es una compañía de teatro con sede en Lugones, Asturias-España, que cuenta con 30 años de existencia. Es una compañía de teatro que ha combinado la creación y representación de espectáculos, tanto para público adulto como juvenil, con la pedagogía teatral: seminarios, encuentros, demostraciones, etc. Desde el año 2010 el Teatro del Norte es el responsable del Aula de Teatro de la Universidad de Oviedo. El Teatro del Norte ha representado en España, Portugal, Holanda, Francia, Italia, Rumania, Montenegro, Moldavia, Egipto, Estados Unidos, Brasil, Argentina, Uruguay, México, El Salvador y Perú.
Entre junio de 2011 y junio de 2013 el Teatro Norte formó parte de la Asociación de Aprendizaje de Teatro y Carcel "**Veniamo da Lontano**" junto con grupos de Alemania, Italia, Hungria y Belgica, bajo la coordinación de Teatro Nucleo de Ferrara (Italia), dentro del programa de la Unión Europea de educación de adultos Grundtvig.
De Febrero de 2012 a Marzo del 2013 el Teatro del Norte realizó en la UTE de Villabona un curso de iniciación al teatro y el montaje con los internos de la obra de teatro "Historias para ser contadas" de Osvaldo Dragún, de la que se hicieron 4 representaciones.

A partir de Octubre de 2013 a Junio 2015 el Teatro del Norte forma parte de una nueva Asociación de Aprendizaje Grundtvig, **Breaking Limits,** que forma parte del Programa de Aprendizaje Permanente Grundtvig Convocatoria 2013 del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE)**,** que pretende seguir el trabajo de teatro y cárcel iniciado en 2011 con la asociación **Veniamo da Lontano**. Se trata nuevamente de acercar el teatro profesional a la cárcel.
La asociación de aprendizaje **Breaking Limits** estuvo integrada por:

TEATRO NUCLEO SCARL de Italia

ASP Centro Servizi alla Persona de Italia
ALARM THEATER e. V. de Alemania
TEATRO DEL NORTE S. L. de España
URES TER SZINHAZI EGYESULET de Hungria
Turkish Republic Ministry of Justice Bafra Branch Office of Probation and Eelfare Center de Turquia
Université de Liège de Belgica

La asociación de aprendizaje **Breaking Limits** estuvo coordinada desde Ferrara (Italia) por el Teatro Núcleo.

En esta nueva Legislatura europea que surgió tras la ultimas elecciones, el proyecto Grundtvig se transformó en Erasmus + , pero también dedicado a la educación de adultos y con el tema de la alfabetización como eje central de los proyectos.

En Agosto de 2015 se concede a Teatro Nucleo de Ferrara (Italia) el proyecto "**El arte de leer: alfabetización y teatro en la cárcel"**. Dicho proyecto tendrá una duración de 3 años de Agosto de 2015 a Agosto de 2018.

Del proyecto forman parte los siguientes grupos:

Teatro del Norte
Alarm Theater de Bielefel (Alemania)
La Asociación Alpha Centauri de Ferrara (Italia)
El departamento de Sociologia de la Universidad de Lieja.

El Teatro Nucleo se crea en Argentina en 1974, pero a partir de 1978 se establecen en Ferrara (Italia) donde cuentan con su propio teatro. El Teatro Nucleo no solo realiza espectáculos sino también lleva una gran actividad de teatro social, con emigrantes, enfermos mentales, etc.
Alarm Theater sea crea en Bielefel (Alemania) en 1993. Cuentan también con su propio teatro y realizan constantemente espectáculos y cursos con jóvenes, con emigrantes, etc.
Alpha Centauri es una asociación que desarrolla su actividad en Ferrara (Italia). Desarrolla actividades socio-culturales, deportivo-ambientales, sobre la salud, educación no formal, tercera edad, etc. Ha colaborado en más proyectos europeos y colabora también con el Ayuntamiento de Ferrara en temas sociales.
El departamento de Sociología de la Universidad de Lieja (Belgica) ya participó en los dos proyectos anteriores, realizando el estudio final del

trabajo realizado en la cárcel. En su departamento se estudian diversos temas sociales concernientes a los detenidos y a la cárcel en Europa.

De los cinco socios solo tres trabajan en la cárcel: Teatro Nucleo, Alarm Theater y Teatro del Norte.

Alpha Centauri realizará funciones de coordinación
El departamento de Sociologia de la Universidad de Lieja será el encargado de estudiar lo realizado en la cárcel y realizar el informe final.

Todo el proyecto "**El arte de leer"** está coordinado por el Teatro Nucleo desde Ferrara. Todos dependemos de Teatro Nucleo y no de nuestras agencias nacionales como en los proyectos Grundtvig.

EL ARTE DE LEER

PROYECTO

En este tercer proyecto de acercar el teatro profesional a la cárcel de Villabona el Teatro del Norte se plantea los siguientes objetivos teatrales y pedagógicos:

1) Aprovecharemos toda la experiencia de los dos proyectos anteriores para mejorar este tercero La continuidad mejorará nuestra experiencia y la de los propios internos.
2) Exigiremos más compromiso a los participantes, tanto en la asistencia como en el trabajo.
3) Esperamos poder formar un grupo bien compacto para poder representar una obra de teatro.
4) Buscaremos una obra, o la crearemos con ellos, que se relacione más con su edad, nivel cultural, intereses, etc.
5) No perderemos mucho tiempo haciendo un curso preparatorio muy largo. Y si se hace estaría en función del espectáculo que vamos a realizar.
6) Intentaremos conseguir que se les deje representar fuera de la cárcel.
7) Este nuevo proyecto también fortalecerá nuestro compromiso, tanto personal como teatral, que, sin duda, en el primer proyecto fue de tanteo mutuo y en el segundo de colaboración. Este tercer proyecto ha de ser el de la consolidación.

Se da la circunstancia que tanto el Teatro Nucleo como Alarm Theater trabajan en sus respectivas cárceles con mayoría de presos extranjeros, que no conocen ni el italiano ni el alemán. No son analfabetos de sus lenguas maternas pero si en el alemán y el italiano.
Ese problema no los hemos encontrado en Villabona en estos cuatro años que llevamos realizando el taller de teatro. El conocimiento del castellano es muy correcto en los internos que van al taller de teatro, mayoritariamente jóvenes.

PLAN DE TRABAJO
==========
A lo largo de estos tres años el proyecto de trabajo será el siguiente:

A) TRABAJO DENTRO DE LA CARCEL

Un primer taller de teatro que vaya de Noviembre 2015 a Setiembre 2016
De Noviembre 2015 a Enero 2016, taller de Formación Actoral
De Enero 2016 a Setiembre 2016 preparación de una obra de teatro
Setiembre 2016 representación de la obra de teatro.
Setiembre 2016 clase abierta en la cárcel con el resto de socios europeos que estarán en Asturias entre el 5 y el 11 de Setiembre
Septiembre 2016 representación de la obra para el resto de socios europeos.
Un segundo taller de Teatro que vaya de Enero 2017 hasta Diciembre 2017

El Taller de Teatro será impartido por Etelvino Vázquez, director del Teatro del Norte, y David González, actor del Teatro del Norte.

B) TRABAJO FUERA DE LA CARCEL

El proyecto Erasmus + ya no cuenta con viajes como el proyecto Grundtvig, sino con seminarios de trabajo de todos los miembros.

Los días 18, 19 y 20 de Octubre de 2015 se realizó en Ferrara la reunión inaugural del proyecto con todos los socios para echar a andar "**El Arte de leer**"

El primer Seminario será en Ferrara entre el 26 de Abril y el 2 de Mayo de 2016. Donde nos juntaremos todos y participaremos el trabajo que realiza Teatro Nucleo en la cárcel de Ferrara.

El segundo Seminario será en Asturias, entre el 5 y el 11 de Setiembre de 2016 y mostraremos a nuestros socios el trabajo que realizamos en la cárcel.

El tercer Seminario será en Bielefel (Alemania) en la primavera de 2017

La última reunión general será en Lieja (Belgica), a principio de 2018 para cerrar el proyecto y realizar el informe final.

Esperamos, pues, que esta nueva experiencia nos enriquezca y nos permita llevar el teatro a "las regiones sin teatro", donde este arte milenario aún tiene sentido para los participantes y produce beneficios en todos los que intervenimos
En este tercer proyecto, y dada la experiencia que nos da haber hecho ya dos proyectos anteriores, pretendemos mejorar nuestra relación con los internos, realizar un trabajo mas personalizado y tener una mejor coordinación con la cárcel, lo que nos permitirá un trabajo mas fluido y con mejores resultados, siempre sin olvidar la movilidad de los propios internos que hace que sus asistencia no sea todo lo constante que nosotros deseamos.

Etelvino Vázquez
Teatro del Norte

EL ARTE DE LEER: TEATRO Y CARCEL
==========

1) 11-11-15
Reunión con todos los participantes en el Taller de Teatro de la UTE de la Cárcel de Villabona. Explicación del proyecto europeo, planteamiento del taller y método de trabajo.
Asisten 20 internos de la UTE 1 y de la UTE 2
No hay ninguna mujer

2) 18-11-15
Primer día de trabajo.
Por parejas, las espaldas pegadas, moverse sin perder nunca el contacto físico.
Trabajo con la expresión oral:
En círculo señalar a otro y decir un nombre de mujer o de hombre. Al que señalaron señala a otro y dice otro nombre de mujer o de. Hombre.
Señalar a otro diciendo Tierra, Mar o Aire. El señalado tiene que decir el nombre de un animal de lo que se indicó, ya sea Tierra, Mar o Aire.
Señalar y decir nombres de árboles.
Señalar y decir nombres de flores
Señalar a otro y decirle un adjetivo que parece que le corresponde
Señalar a otro y decirle el animal que le sugiere
Contar una película del Oeste, pero cada uno solo puede decir una palabra y hay que ser lógicos.
3) 24-11-15
CALENTAMIENTO
-Calentamiento de las distintas partes del cuerpo en estático, empezando de abajo hacia arriba (tobillos, rodillas, cadera, hombros, brazos y cuello)
-Movimiento por el espacio:
Cambio de ritmo en función de la palmada (2 palmadas más rápido, 1 palmada más lento, "stop" paramos)
Cambio de sentido (primero giramos el cuello y luego acompaña el resto del cuerpo)
Diferentes formas de caminar (sigilosamente, cojera, embarazada, abriendo y cerrando puertas, con bastón, con prisa)
Caminar interrelacionándose (saludo militar, saludo "siglo XVII", saludo efusivo, quitándose la cara de forma altiva)
Decir el nombre de un alumno, este marca la forma de caminar y el resto le imita.
Decir el nombre de un alumno, este marca un ritmo y el resto lo sigue.
JUEGOS:
Juego de máscaras faciales:
2 filas una enfrente de la otra, el primero de una fila pone una máscara facial y camina en dirección a un compañero de la otra fila, a medida que se acerca va cambiando la cara y cuando llega frente al compañero este copia la máscara que le deja y la va cambiando a medida que se acerca al siguiente compañero, así sucesivamente.
Juego preguntas y respuestas:
2 filas una frente a la otra, preguntas en grave y respuestas en agudo.
Juego "que estas haciendo":
Se forma un círculo con una persona en el centro que está realizando una acción (ej. afeitarse) uno de los del circulo se le acerca y pregunta ¿Qué estás haciendo? y este

responde otra cosa que no sea la acción que está realizando (ej. jugar al tenis) la persona que venia del circulo se queda en el centro jugando al tenis y así sucesivamente.
Juego de mímica:
Adivinar un oficio sin hablar
Juegos por parejas:
Espejos, acción reacción (con cuerdas), invadir el espacio del otro sin llegar a tocarse.
Juego de los elemento tierra, aire y agua.

4) 2-12-15
- Andar por el espacio. Hacer un Stop a cada palmada. Juntarse todos en el centro a cada palmada. Andar cambiando de dirección.
- Andar a cámara lenta.
- Andar con el cuerpo de piedra, de aire, de hierro, de agua.
    - Andar arrastrado por la nariz, por el pecho, por la cadera lateral, por la cadera frontal, por el culo, por los hombros que tiran hacia arriba.
    - Andar abriendo y cerrando la posición corporal.
    - Andar y cerrar el cuerpo, pero sin brazos, solamente con el pecho.
    - Realizar un cuadro plástico con el cuerpo abierto
    - Realizar un cuadro plástico con posiciones cerradas.
    - Realizar un cuado plástico a partir de una primera posición, ¿Qué historia se cuenta?
    - Realizar lo mismo con la voz: Uno comienza haciendo un sonido y los demás se van sumando.
    - Hacer una maquina con los cuerpos, el movimiento y el sonido. Van entrando de uno en uno.

Acción / Reacción
- Acción entre dos con un palo. Uno empuja el palo y el otro reacciona a ese empuje. Luego empuja él.
- Lo mismo con una cinta. Aquí hay que tirar. La cinta tienen que estar siempre tensa y paralela al suelo.
- Acción/ reacción sin palo ni cinta. Primero pequeño, luego grande
- Acción / reacción colaborando con el otro y no colaborando.
- Dar una puñalada al otro y este reacciona con su cuerpo.
- Dar una bofetada al otro y este reacciona con su cuerpo.
- Jugar a “Curro Jiménez”. En un brazo una manta, en la otra una navaja. Estar rodeado. Defenderse girando.

En todos los ejercicios de acción / reacción lo que importa es el STOP. En ese momento la energía en el espacio se convierte en energía en el tiempo y está retenida pronta a explotar nuevamente convirtiéndose nuevamente en acción.
JUEGO CON PALABRAS
- Preguntar con voz aguda y responde exclamando en voz grave.
- Decir al otro nombres de oficios.
- Decir palabras que se relacionen con el amor
- Insultarse con aumentativos y diminutivos
- Uno cuenta al oído – susurro - de su compañero una pequeña historia. Este se la cuenta al oído a otro y así todo el círculo hasta llegar al primer emisor. ¿En que se ha convertido la historia inicial?

5) 9-12-15
CALENTAMIETO:

Calentamiento de las distintas partes del cuerpo en estático.
Calentamiento de las distintas partes del cuerpo en movimiento.
JUEGOS:
Uno dice un animal y el resto reproduce el sonido.
Por parejas, uno dice un oficio y el otro dice 3 acciones relacionadas con el oficio. Ej. (Jardinero – Regar, plantar y recoger las hojas)
Juego titular de prensa (en corro, el primero le dice a su compañero de al lado un titular de prensa al oído y se lo van pasando) (4 veces)
LECTURA DEL POEMA (2 veces)

6) 16-12-15
- Comenzar andando por el espacio. A una palmada hacer STOP. A una palmada juntarse todos en el centro. A una palmada cambiar la dirección.
- Comienza uno a andar y le sigue otro que anda a un ritmo diferente. Al final todos andan a ritmo y maneras diferentes.
- Posiciones abiertas y cerradas.
- Posición abierta y pensar lo contrario. Posición cerrada y pensar lo contrario.
- Posiciones del cuerpo con consonancia de todos los miembros, complementariedad y contraste
- Mover la pelvis.
- Mover la pelvis y respirar. Soplar desde el diafragma. Respiración diafragmática.
- Explicar las emociones en el Teatro: De dentro a fuera y de fuera a adentro.
- Trabajar los patrones de las 6 emociones básicas.
- Decir cada uno su nombre con una emoción.
- Se les da a cada uno una frase (un verso de Lorca) y tienen que hacer algo a partir de lo que sugiera la frase. Les cuesta mucho entenderlo. Tratan a ilustrarlo. Cada uno inventa una pequeña secuencia.
- En círculo, señalar al otro y decir el nombre de un animal que les recuerde. El otro tiene que hacer el animal.
- En círculo cada uno debe de señalar al otro y pedirle que diga un deseo, o un sueño o un amor. Tienen que hacer pequeños relatos

7) 13-1-16
Leen el poema de Ángel González.
Comenzamos leyendo dos escenas. Tienen problemas para la lectura.
Leemos también el primer acto de “Bernarda Alba”
Trabajo con la Voz:
- Explicación de la respiración. Ejercicios de respiración diafragmática.
- Explicación de la fonación
- Explicación de la articulación. Ejercicios de articulación
- Ejercicios de colocación de la voz.
- Explicación de tono, intensidad, cantidad y timbre.

8) 27-1-16
Primero trabajamos el ejercicio de la venda.
Uno vendado y los demás le hacen preguntas. El vendado ha de contestar de tres maneras diferentes:
1) Solo con sonidos
2) Hablando, pero contando siempre mentiras.
3) Hablando, pero contando siempre verdades.

Luego comenzamos a leer los textos del nuevo espectáculo “Añorar el futuro que no existe”, creado a partir de poemas de Ángel González.
Algunos leen muy mal.
Hay dos extranjeros: un marroquí y un africano que leen mal.
El próximo día tendremos que hacer un reparto.

9) 3-2-16
Hoy hemos repartido los textos de Ángel González y hemos leído varias veces los textos. Hemos establecido un reparto. Hemos quedado sorprendidos del interés que han mostrado. Lo fundamental es que lo estudien. El próximo día tendremos que repartir algo más de texto.
Le hemos enviado al coordinador el siguiente correo:
Amigo Coordinador: Solo comentarte como va nuestro trabajo en la UTE de Villabona. Desde Noviembre que hemos comenzado a trabajar con internos de la UTE 1 y 2, nos hemos dedicado fundamentalmente a hacer ejercicios, a conocer a los internos y, sobre todo a consolidar un grupo.
Hemos hecho ejercicios corporales, vocales, algo de improvisación, etc.
Ahora hemos comenzado a preparar un espectáculo con ellos. Después de varios tanteos, con textos diferentes, hemos optado por realizar un espectáculo a partir de poemas del poeta asturiano, ya fallecido, Ángel González.
No es fácil lo que les proponemos, pues los poemas que se utilizan, no son fáciles, ni en sintaxis ni en vocabulario, pero lo más sorprendente es lo bien que han entrado al proyecto y las ganas que muestran cada semana.
Nos han sorprendido favorablemente, pues teníamos miedo de que rechazasen el tipo de espectáculo y de textos que les proponemos.
Partimos de un espectáculo que se hizo en el Teatro del Norte en 1996 con los poemas de Ángel González y que se llamaba "Sueños Negros". Ahora el espectáculo se llamará "Añorar un futuro que no existe"
Será una combinación de texto, movimiento y música.
Esperamos que no empiecen a faltar y que no decaiga este entusiasmo que ahora muestran.
Contamos con dos internos que muy bajo nivel de castellano: uno de Senegal y otro de Maruecos. Por las mañanas tienen clase de español. Contamos también con un cubano con un marcadísimo acento cubano al hablar.
Pero lo mas sorprendente es lo bien que han entrado a los poemas de Ángel González. Esperamos poder tenerlo terminado para Setiembre.
Por otra parte, y más por lo que nos enteramos por la prensa, cada vez hay más problemas en la UTE, por no decir que la quieren desmantelar. Incluso dicen que la droga ya comienza a correr por la UTE: Una pena.
Un saludo.

10) 10-2-16
Faltan dos alumnos del Taller.
Prácticamente repartimos ya todos los poemas. Lo leemos dos veces.
Algunos ya saben su poema, pero el que loo estudien es siempre un problema.
Hay que empezar a ensayar con ellos de pie, sino no hay quien los levante.
Algunos tienen problemas de lectura y de proyección de la voz. Tenemos que trabajar en ese sentido.

Rafa, el chico cubano, plantea que lo que estamos haciendo es muy difícil para el público de la cárcel. Que todo es muy triste y muy dramático. Yo insisto en que muchos de los poemas son irónicos y de humor.
¿Cómo trabajar con ellos la ironía?
Lo fundamental es que estudien el texto y que comencemos a ensayar de pie.

11) 17-2-16
Faltan alumnos al Taller.
Repartimos definitivamente todos los papeles y comenzamos a ensayar de pie con las sillas.
Se extrañan un poco, pero van admitiendo la propuesta.
Repetimos la primer parte.
Tienen que estudiar el texto.
Se dan de baja definitivamente Lamine y Borja.

12) 24-2-16
Falta Juan, Pedro y Lorenzo.
Vienen dos nuevos.
Damos papeles a los nuevos.
Alguno ha estudiado algo, pero la gran mayoría no ha estudiado nada.
Pasamos la obra completa con sus acciones.
Tienes que estudiar.
13) 2-3-16
Faltan Juan Pedro y Lorenzo.
Insisto en la necesidad de venir siempre.
Jordan ya casi sabe el poema "Cuando es invierno en el mar del norte"
Alberto ya sabe "Cuando escribo mi nombre"
No sabe las "Fabulas para animales". El Camarada tiene muchos problemas para aprenderlo
Como tampoco vino Juan, Cristóbal hace sus partes y las hace mucho mejor.
Tete tiene que estudiar sus 3 poemas.
Damos un poema nuevo a David: "Todo se explica. La esperanza" Los otros dos que recita ya los sabe.
Tienen que seguir repitiendo.
Escribo a Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo para ponerme en contacto con la Cátedra Ángel González, para decirles lo que estamos haciendo con los presos. Tal vez ellos fuesen capaces de conseguir que se pudiese representar fuera de la cárcel.

14) 9-3-16
Falta Víctor, Jordan y David. Manuel dice que no vuelve. Rafa no ha vuelto a aparecer.
Dicen que traerán más gente de la UTE 1.
Trabajamos las escenas con los que hay.
Comenzamos a trabajar dos trozos corporales. Uno mueve a otro como si fuese una marioneta. Dos de espalda se mueven lentamente subiendo y bajando.
Tenemos que trabajar más fragmentos corporales.
Se comprometen a estudiar el texto para el próximo día.
Esta falta constante de alguno es un lastre muy fuerte para el trabajo. Cuando se construye algo, se destruye al día siguiente con la ausencia del interno.

Hemos entrado en un camino de zig-zag que, por momentos, convierte en muy esteril lo que hacemos.
Habrá que meterles más presión.

15) 23-3-16
Hemos estado una semana sir poder ir a la cárcel debido a que hemos tenido funciones.
Hoy han venido casi todos, pero sigue faltando Rafa el cubano, que lleva varios días sin venir. Hoy tampoco vino Víctor, que estaba enfermo.
Nos faltaría un actor y dicen que el próximo día vendrá uno nuevo.
Hemos repartido algún texto de Rafa a Cristian y a David, ante la sospecha de que Rafa no vuelva. David, con Cristóbal, hará el poema de las cucarachas, pues Rafa creo que no vendrá nunca.
Tienen que estudiar más los textos, pues los saben muy mal.
¿Cómo motivarlos para que estudien?
Pablo permaneció en el patio de butacas para verlo desde abajo. Hizo muchos comentarios y apreciaciones muy agudas. Sería un buen ayudante de dirección.
Hemos pasado dos veces la obra, insistiendo como siempre en la articulación y en el volumen.
Curiosamente hemos tenido muy buen ambiente de ensayo
Tienen que seguir trabajando.

16) 30-3-16
Hoy estaban todos menos Pedro. Vuelve Rafa, el chico cubano, pero no ha estudiado nada.
Pasamos toda la obra, repitiendo todas las escenas. Mejoran los dos que tienen "La fabula para animales" Tienen que estudiar, sino la situación se vuelve muy monótona.
El próximo día traerán el casete para utilizar la música. Sin saber bien el texto es inútil ensayar con música.
A Cristian le cuesta mucho articular bien y hablar despacio.
Espero que de aquí a setiembre lo aprendan.

17) 6-04-16
Va David a dar la clase.
ASISTENTES:
Cristóbal, Mohamed, Cristian, Víctor, Jordan, Tete, Alberto, Pablo, Rafael, Camarada y Rafa. Falta David y Pedro ha salido de la cárcel.
CALENTAMIENTO:
Breve calentamiento de las distintas partes del cuerpo. Calentamiento vocal.
ENSAYO DE "SUEÑOS NEGROS"
2 pases completos de la obra, repitiendo varias veces aquellas partes en las que falla la dicción o les cuesta más memorizar el texto.
No estudian el texto y el avance es muy lento.

18) 13-4-16
Vuelvo yo a dar el taller. Me encuentro que falta David. David nos dice que tal vez le den el tercer grado en Junio. Habrá que volver a empezar con alguien nuevo.
Pasamos casi dos veces la obra. Si no saben el texto, yo puedo ayudarlos poco.
Trabajamos con la música por primera vez. De momento es un caos.
Pero ya van cogiendo la estructura, por lo menos la primera mitad, que es la más trabajada. Tenemos que trabajar más por atrás.

Les cuesta mucho trabajar con las imágenes que les proponen los poemas.
En fin, avanzamos lentamente. Hace falta que Rafa y Tete estudien el texto.
En casa preparo un esquema del espectáculo y también marco el lugar en que van las músicas en relación al texto.

19) 4-5-16

Tras el paréntesis tras nuestro viaje a Ferrara volvemos a la clase del miércoles.
Hoy faltan por permiso Victor, Manuel y Tete.
Nos dicen que Tete igual consigue en Junio el tercer grado y tendrá que dejarlo. Los funcionarios dicen que eso no está claro.
Se incorpora un nuevo interno: Fernando. Le damos dos poemas que hacia Tete. A ver si los sabe la próxima semana.
Les cuento todo lo que hicimos en Ferrara y el espectáculo que vimos de los internos de la cárcel de Ferrara en el Teatro Comunal de Ferrara.
Hemos ensayado una nueva parte. Todos circulan por el espacio y cada uno lleva un objeto con el que se mueve al ritmo de la música. Les gusta mucho. Lo haremos tres veces en el espectáculo, en tres momentos diferentes.
En medio de la clase viene un funcionario a buscar a Rafa, el cubano. Su apoyo, Cristóbal, va con el. Cuando vuelve Cristóbal nos dice que Rafa no va a volver. Como extranjero solo queda Mohamed el marroquí.
De momento va aprender sus trozos Alberto.
Jordan mas interés por el espectáculo y hace aportaciones corporales interesantes.
El Camarada necesita mas seguridad en si mismo. Mirara al texto pero hablar al público. Final del poema.
Solo nos dio tiempo a pasar una vez la obra, repitiendo varios fragmentos.
Al terminar, en la UTE tres tengo una reunión con Carlos Martínez, funcionario de la UTE. Le doy las revistas traídas de Ferrara y el video. Se lo pasará a los internos.
Hablamos de la posibilidad de trabajar dos días a la semana en Junio. Hablamos también del Taller de Setiembre. Me dice que lo de entrara dos días lo ve muy difícil, por no decir imposible. Quedó en hablar con el director.

20) 11-5-16

Hoy van David y Etelvino.
Hoy, finalmente, están todos los alumnos.
Pasamos dos veces la obra. Siguen estudiando poco.
Prueba Fernando, el interno nuevo. Sabe mal el texto. Dice que lo aprenderá para el próximo curso.
Hacemos dos veces todo el espectáculo para que así tengan una visión global del espectáculo.
Le damos a Jordan parte del papel de Alberto.
Tete no dices que en setiembre no tendrá el tercer grado.
Insistimos en que consigan de Carmen, la educadora, el permiso para tener en julio dos días a la semana.
Tienen que tomarlo un poco más en serio y estudiar los textos.
¿Cómo conseguirlo? Ese es nuestro problema.

21) 18-5-16

Hoy va solo David a dar la clase
ASISTENTES:
Cristóbal, Mohamed, Cristian, Víctor, Jordan, Tete, Alberto, David, Pablo y Camarada.
Faltó Fernando Paniceres, el chico nuevo, pero tenía grupo.

ENSAYO DE “SUEÑOS NEGROS”
Se realizan 2 pases completos de la obra, haciendo hincapié en lo marcado en días anteriores y mejorando la concentración de qué va después de cada escena.
También vimos a Carmen y me dijo que no hay problema por ensayar 2 días a la semana en junio. A ellos los días que mejor les vienen son los Martes y Miércoles. Así que, en principio, lo dejamos esos días.
Insistimos en que estudien.

22) 25-5-16
Hoy hemos ido David y yo, pero había una conferencia a las cinco de la tarde y solo pudimos hacer una hora de taller.
Hoy faltaba David.
No pudimos pasar la obra entera.
Probamos a decir Fernando su poema sería y Tete repetirlo como de broma. La situación funciona.
Cristian hará el poema “En ti me quedo”, pues Alberto dice que tiene demasiado texto.
A Cristóbal le insistimos en que haga dos voces diferentes, en función de los dos personajes que hace.
Les hemos propuesto hacer en Junio dos días a la semana. Espero que así podamos mejorar la obra.
Tenemos que comenzar a utilizar el sonido en los altavoces.
23)3/6/2016
Va David a dar clase.
ASISTENTES:
Cristóbal, Mohamed, Cristian, Víctor, Jordan, Tete, Alberto, David, Fernando y Camarada.
Faltó Pablo (tenía grupo)
ENSAYO DE “SUEÑOS NEGROS”
2 pases completos de la obra, haciendo hincapié en lo marcado en días anteriores y mejorando la concentración de qué va después de cada escena.
Ya hicimos el nuevo reparto tal como habíamos dicho el otro día, ahora solo falta que lo aprendan… aunque si es cierto, que parece, que van cogiendo conciencia de que no tenemos mucho tiempo.
A ver el martes…
Hay que solucionar el tema del sonido.

24) 7-6-16
Da la clase Etelvino
Faltan David y Mohamed, que viene mas tarde.
Los cambios de texto hacen que Fernando tenga más papel y no lo haga nada bien. Hay que trabajar con él la interpretación.
No conseguimos aún terminar la obra. Es fundamental que vengan todos.
¿Cómo ilusionarlos?
Hay que empezar a trabajar mejor con la música.
Pasamos dos veces casi toda obra y cuando ellos ponen más intención e interés todo funciona.

25) 08/06/2016
Va David solo
ASISTENTES: Cristian, Víctor, Jordán, Fernando, Alberto, David, Pablo y Camarada.

FALTRON: Tete, Cristóbal y Mohamed. (Fueron a la UTE 3)
ENSAYO DE “SUEÑOS NEGROS”
Pases de las escenas en las que intervienen los asistentes, repitiendo y repitiendo, sobre todo Cristian (monólogo zapatos) Víctor y Jordán (lo nuevo) Fernando y camarada.
Hoy Alberto estaba muy dolorido porque le reventó una fístula, entonces no hizo lo de las pisadas, pero sí pasó el texto.
En principio quedé con ellos para el martes, porque aunque hoy estábamos un poco “en cuadro”, dijo Alberto que la semana que viene podían todos.

26) 14-6-16
Va Etelvino solo.
Faltan, porque tenían grupo, Alberto, Camarada y Mohamed
Ensayamos dos veces hasta el poema de “Las cucarachas”.
Corrijo las actuaciones.
Ya todos saben el texto, menor Jordan que tiene que aprender el poema nuevo que le dimos la semana pasada.
Ensayamos bien y con atención. Hasta ahí ya tienen bastante clara la estructura.
Mañana tenemos que terminar el final de la obra. Mañana deberíamos de comenzar por atrás.
Tenemos también que trabajar ya con la música. Esperamos que mañana estén todos.

27) 15-6-16
Va Etelvino solo
Hoy por fin están todos. Hoy también pudimos ensayar el final dos veces.
Alguno todavía se sabe mal el texto y eso entorpece mucho el trabajo.
Quedaron en tenerlo todo aprendido para el próximo martes.
Ensayamos la estructura y vamos corrigiendo también pequeñas cosas de la actuación. Insistimos en la articulación y en el volumen.
Creo que a final de junio puede estar terminada la función.
Ellos están muy preocupados por si se entiende la función y por si se les oye.
Creo que si seguimos trabajando en setiembre puede estar perfecta.

28) 21-6-16
Va Etelvino.
Hoy vienen todos menos Cristóbal.
Alberto y Jordan ya casi saben sus textos.
Probamos a Tete por el patio de butacas y la cosa funciona. Fernando se convierte en un medico que riñe al público.
Pasamos la obra una vez y luego pasamos solo lo vocal todos sentados. Así controlamos si saben el texto y la melodía como lo han de decir.
Insistimos en hablar fuerte y despacio. Escuchar la reverberación del salón.
Mañana dicen que van a traer el equipo de música. ¿Será verdad?
Hay que insistir en la atención y la concentración.

29) 22-6-16
Va Etelvino
Hoy vienen todos menos Jordan, que es quien más necesita ensayar
Comenzamos haciendo la obra primero sentados, así les sirve de repaso. Matizamos la dicción, la entonación y el volumen. Matizamos también la intención.
Insistimos en que se relacionen con los poemas, que los hagan suyos.

Luego ensayamos todo el espectáculo. Le falla mucho la atención y hay que estar constantemente encima de ellos. Pero el ensayo fue mejor.
Esperemos que puedan ver el video y que Jordan estudie.
Cristian plantea problemas de concentración y se rie donde no debe. Los demás se ponen en contra de él.
Debemos de trabajar mas en que ellos comprendan el texto.

30) 28-6-16
Va Etelvino
Hoy vienen muy pocos y durante la clase vienen a bu8scar a dos. Un día perdido.
Probamos la música con el equipo de la cárcel.
Solo pudimos pasar las escenas de Victor, Alberto, Jonatan., Camarada, Tete, Fernando y Pablo. Jonatan sigue sin saber el texto.
Así avanzamos muy lentamente. Esta semana será la última en que vayamos dos semanas

31) 29-6-16
Va Etelvino
Están todos menos Victor que se ha ido de permiso.
Primero lo pasamos sentados. Analizamos cada poema, los relacionamos con ellos.
Jordan lo sabe mal y lo entona mal. Ha de saberlo primero.
Pasamos toda la obra. Cada vez más seguida.
El próximo miércoles ya ensayaremos con música.
Hay que meterles miedo para que se pongan las pilas y se esfuercen más. Ellos creen que con saber el papel está todo resuelto. Ahora es cuando podemos empezar a ensayar.

32) 6-7-16
Van David y Etelvino
Faltan Cristóbal, Mohamed y Cristian.
Probamos algo de ropa.
Pasamos la obra dos veces. Hace falta que Jordan acabe de estudiar el texto.
Como siempre, motivarlos es lo más difícil.
El próximo día sabemos que no estarán todos.

33) 12-7-16
Va David
Faltan Tete, Pablo y Fernando
Pasamos dos veces la obra.
La primera vez sentados. La segunda vez actuando y con la música.
Jordan ya sabe el texto.
Esperemos que el próximo miércoles estén todos.
34) 20-7-16
Va Etelvino
Hoy vienen todos. Pasamos dos veces la obra. La estructura ya la tienen clara.
Esta floja la escena de Jordan y Victor, y tenemos que mejorarla. Jordan sabe muy mal el texto.
Les hemos dicho que ahora que ya tienen clara la estructura tenemos que concentrarnos un poco en la interpretación para mejorarla.
El primer pase que hicimos los hemos visto muy concentrados y muy centrados. Esta claro que el trabajo acaba produciendo resultados.

35) 27-7-16
Va David
ASISTENTES: Cristóbal, Mohamed, Tete, Fernando, Camarada, Alberto, David y Víctor.
FALTARON: Pablo, Cristian, Jordán.
Se ensaya el espectáculo de Ángel González dos veces completo, con música, utilería y parte del vestuario.
Es una pena la ausencia de Jordan, pues es quien mas tiene que ensayar, pues sabe mal los textos y además se incorporó mas tarde al grupo.

36) 3-8-16
Vienen todos menos David, que tenía vis a vis y Tete, que tenia grupo.
Pasamos dos veces la obra.
Hago pequeñas correcciones de interpretación.
Tienen que seguir trabajando el texto Alberto y Jonatan.
Todos tienen que hablar alto y lento. Sobre todo Fernando y Victor
Están ya cansados de tanto ensayo. Tienen ganas de representar.
¿Cómo seguir manteniendo su interés?

37) 17-8-16
Va Etelvino
Vienen todos menos Tete que está con lumbago.
Pasamos dos veces el espectáculo.
Insisto en que Jordan estudie bien el texto y hable fuerte, con volumen.
Introducimos un grito final en el tercer texto que hace David.
A partir de ahora tenemos que ensayar un poco más.

38) 24-8-16
Va David
Hoy están todos menos David.
Se pasa dos veces la obra saliendo desde atr5ás. La segunda vez lo hacen mejor que la primera.
Alberto anda con ciática.
Nos dicen que pueden ensayar el 31, 1 y 6 sin problema. El 7 tienen que representar.

39) 30-8-16
Van David y Etelvino
Pasamos dos veces la obra.
Mohamed solo puede estar para el segundo pase.
Jonatan falla algo en el texto.
Ponemos risas y lloros a Tete por el patio de butacas.
Hay que insistir en la actuación, en la vocalización y volumen.

40) 31-8-16
Van David y Etelvino
Falta Victor que está de permiso.
Pasamos dos veces la obra con música y todo. Corregimos algo la interpretación, pero a estas alturas interesa más el conjunto y que lo hagan de principio a fin.
Jordan sigue teniendo problemas con el texto.

Hay que seguir insistiendo en la vocalización y el volumen.

41) 6-9-16
Van David y Etelvino
Faltan Victor y Cristobal.
No nos dejan meter la bolsa con la ropa.
Pasamos la obra dos veces. Matizamos algo la interpretación. Insistimos en la emoción.
Jordan ha de concentrarse mucho para articular bien el texto y no equivocarse.
Están un poco nerviosos por el estreno de mañana.
Teté, que es el único que los ve desde el patio de butacas, los corrige con acertadas indicaciones.
Fernando ha de poner más energía.
Es un milagro que hayamos llegado hasta aquí.

42) 7-9-16
Van David y Etelvino
Representación de **Añorar el futuro que no existe** antes los socios europeos: Teatro Núcleo de Ferrara (Italia), Alarme Theater de Bielefel (Alemania) y Universidad de Lieja, departamento de Sociología (Belgica) Además están como espectadores 300 internos de la UTE1, UTE2 y UTE3.
La representación sale bien y gustó mucho, a pesar de su dificultad.
Tras la representación tuvimos un coloquio con los socios europeos, Faustina, Carlos y Carmen, todos ellos responsables de la UTE.
A los socios europeos lo que mas les sorprendió es el comportamiento del público y la comunión que se estableció entre el escenario y el público.
Por la mañana hicimos un ensayo con todos y con la ropa (que entraba en la cárcel por primera vez), pero faltaba Cristóbal que llegaba de permiso. Llego justo antes de empezar la representación, pero supo perfectamente su papel.
Si se vuelve a hacer habría que trabajar más la voz, pues muchos se la tragaban, dificultando su audición y comprensión.
Alberto tendría que trabajar más su voz y precisión.
Jordan tienen que trabajar más la voz.
Tete puede estar mucho mas gracioso.
Habría que trabajar mucho más la escena Jordan/Victor, tanto el volumen como el rito.
Ojo a Mohamed que no lo haga a gritos.
Creo que con tres o cuatro clases todo eso se podría pulir. Trabajar voz, articulación y lentitud.
Realmente estamos muy contentos de su valor y su tesón. No estábamos tan seguros del resultado y si podría gustar a la gente a pesar de su dificultad. Pero todo ha sido positivo. Todo han sido felicitaciones, tanto por los internos espectadores, como por los compañeros europeos.