



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

TITULO DE LA TESIS: Ver teatro y danza por primera vez. Los jóvenes y las artes escénicas independientes en el contexto de la escuela pública. La experiencia del Programa Formación de Espectadores.

AUTOR: Ana Cecilia Rodríguez Durán

DIRECTORA: Dra. Sandra Ziegler

CO-DIRECTORA: Dra. Silvia Elizalde

Noviembre 2015

Resumen

La presente investigación se propone constituir un aporte para los estudios acerca de los jóvenes y la recepción de las artes escénicas en el contexto escolar. Tomando al Programa de Formación de Espectadores del Ministerio de Educación GCBA, que se implementa desde el año 2005, este trabajo indaga en el proceso de formación de los jóvenes que concurren por primera vez a una sala como espectadores de las artes escénicas. En ese marco, la indagación se pregunta por el espacio que ocupan las emociones, cómo opera la institución educativa, y cómo “ven” teatro estos destinatarios, es decir, cómo es su mirada acerca de las artes escénicas.

El estudio aborda al Programa mencionado como mediador entre los jóvenes de las escuelas públicas y los espectáculos de teatro y danza independientes de calidad estética de la cartelera porteña. A partir de un análisis cualitativo de los consumos culturales de trece jóvenes de cuatro escuelas diferentes, de observaciones acerca de sus actitudes en situación de “espectadores” de las artes escénicas, y entrevistas en profundidad, se propone hacer foco en el contacto puntual y concreto entre las artes escénicas y los jóvenes de escuelas secundarias en una secuencia de tres encuentros en un año a los fines de indagar en profundidad en el proceso realizado.

El análisis de la secuencia mencionada nos permitió dilucidar que las operaciones realizadas por los jóvenes son aquellas necesarias para la transición desde la subjetividad escolar hacia la subjetividad del espectador de las artes escénicas en varios aspectos: disciplina, relación con la autoridad y disponibilidad en la atención. Y en relación a la recepción de las artes escénicas como “nuevo espectador”, los jóvenes tienden a ver las obras con prejuicios en relación a que todo lo que viene de la escuela es de “mala” calidad, aburrido y con la expectativa de que tenga lenguaje añinado o infantil; con la necesidad de ser hiper estimulados para no caer en la sensación de estar “perdiendo” el tiempo; con dificultad y extrañeza de tener que expresar sus emociones; haciendo foco más en temas técnicos que en cuestiones argumentales y emocionales; y juzgando moralmente a los personajes muchas veces como sujetos reprochables por su condición social o sus opciones sexuales. El estudio también devela los procesos que los jóvenes realizan en las sucesivas exposiciones a las obras, así como las diferencias que presentan en virtud de sus instituciones educativas de procedencia.

Estos estudios permiten, entonces, una mayor comprensión a la hora de pensar en un acceso posible a las artes de la Ciudad para los jóvenes de las escuelas públicas y brindan indicios al momento de desarrollar estrategias que vinculan los productos artísticos y la educación, atendiendo a la finalidad de introducir a los espectadores noveles en la experiencia estética que ofrece el mundo de las artes escénicas.

Abstract

This research is aimed to build an input to the studies about young people and the reception of the performing arts, inside school context. Taking the program “Formación de Espectadores” (“Forming Spectators”) that belongs to the Ministry of Education, from the Government of the City of Buenos Aires, which has been implemented since 2005, this work inquires into the process of the formation of young people attending to the theatre for the first time, as performing arts spectators. Inside this context, this investigation wonders about the space that the emotions occupy, about the ways that the school institution takes part in it and how those receivers “watch” the performances, i. e., their gaze on the performing arts.

This study approaches the named program as a mediator between young people and public schools, and theatre and dance performances from the independent circuit of the city of Buenos Aires, with high aesthetic quality. Since the qualitative analysis about the cultural consumption of thirteen young people from four different schools, about observations related to their attitudes while being “performing arts spectators”, and some deeper interviews, it intends to focus in a punctual and specific contact between performing arts and young people from high schools in a three times meeting sequence during a year, in order to inquire deeply into the accomplished process.

The analysis of the mentioned sequence has allowed us to elucidate that the operations made by young people are the necessary ones to reach the transition from the school subjectivity to performing arts spectators subjectivity in several aspects: discipline, relationship with the authorities and the availability during the attention. Regarding to the reception of the performing arts as a “new spectator”, young people tend to see performances with prejudices related to the activities coming from school, which are judged as “bad” quality, boring and in childish language; with the necessity of being hyper stimulated just to avoid reaching that point when they think they're wasting time; with the difficulty and the strangeness to express their emotions, focusing on technical topics and not on scenario and emotional issues; and morally judging the characters as reproachable people for their social condition or their sexual choices. This study also reveals the processes that young people do during the successive expositions of the performances, as well as the differences they find with their provenance school institution.

These studies allow us to reach higher understanding when thinking about possible accesses to the arts in the City of Buenos Aires for young people from public schools, and also bring us some clues for the development of strategies to connect artistic products and education, in order to introduce novice spectators the experience that is offered by the world of the performing arts.

Agradecimientos:

Desde hace 10 años el sueño de crear un programa que acerque a los jóvenes a las artes escénicas independientes es una realidad. Mucha gente participó y ayudó a concretarlo. Nada de esto hubiera sido posible sin toda esa gente, pero sobre todas las cosas sin Sonia Jaroslavsky, compañera de muchas batallas, logros, alegrías y tristezas. Sonia pensó conmigo qué queríamos preguntarnos en esta investigación, armamos juntas las entrevistas y fuimos a todas las escuelas a conversar con los jóvenes, los docentes y las autoridades. Gracias a ella o en complicidad con ella, cada paso es una aventura y cada desilusión un desafío para continuar.

Agradezco a Sandra Ziegler por su paciencia y escucha en toda la carrera, y por las puertas que fue abriendo para hacer que esta investigación tomara cuerpo desde el caos.

A Silvia Elizalde por sus aportes para pensar este trabajo y por alentarme a que aparezca mi “voz” en él.

Al equipo del Programa Formación de Espectadores que durante diez años aportó trabajo y opiniones en relación a la tarea. En especial a Pedro Antony y Belén Parrilla, y al resto de los compañeros: Andrea Hanna, Anahí Burkart, Hugo Salas, Franco Gentile, Romina Almirón y Florencia Fernández Feijóo.

Gracias por el apoyo financiero de PROFOR y FLACSO, y a la solvencia de los docentes de la carrera de los que aprendí mucho, tanto como para repensar gran parte de mi actividad en el Programa Formación de Espectadores.

A todos los docentes que participaron de esta investigación por su enorme generosidad, a los jóvenes que nos miraron con recelo primero y luego con afecto, y a las autoridades que facilitaron la tarea.

A Adhemar Bianchi que me escuchó y alentó desde que cursé la primera materia de la carrera en la FLACSO, hasta la entrega de este trabajo, por su amor incondicional todos los días de la vida. Y a mis amigos Federico Irazábal, Mónica Scandizzo, Alejandra Correa y, nuevamente, Sonia Jaroslavsky.

Para esta investigación, durante 2013 y 2014 las tareas se dividieron de la siguiente manera: Elaboración y realización de entrevistas: Ana Durán y Sonia Jaroslavsky. Elección de las instituciones educativas y de los “casos”: Ana Durán y Sonia Jaroslavsky. Elaboración de la encuesta de consumos culturales: Anahí Burkart. Desgrabaciones: Romina Almirón, Anahí Burkart y Andrea Hanna. Aplicación de encuestas: Pedro Antony, Belén Parrilla, Franco Gentile, Romina Almirón, Andrea Hanna, Florencia Fernández Feijóo, Sonia Jaroslavsky y Ana Durán

Índice

9- Introducción

9- Capítulo 1: Modos de mirar, modos de aprender

14- Programa de Formación de Espectadores. Historia, objetivos y funcionamiento.

18- Construcción y abordaje del objeto de investigación.

22- Artes y educación: El porqué de las artes en la escuela.

28- Formas tradicionales de pensar al espectador de las artes escénicas vs. la búsqueda de un nuevo análisis para las formas de mirar.

31- Espectador competente

33- La subjetividad de las artes escénicas hoy

37- Capítulo 2: Desarrollo de la investigación y primeros cuestionamientos

37- La investigación: tres salidas en cuatro escuelas.

46- Presentación de los alumnos seleccionados y grado cero de expectación.

59- Desarrollo cronológico de la investigación:

59- Primer espectáculo al que asistieron: *Amor a mordiscones*

75- Entrevistas a los alumnos post función

85- Segundo espectáculo al que asistieron: *La Patria fría*

96- Entrevistas a los alumnos post función

106- Tercer espectáculo al que asistieron: *1982 Obertura solemne*

116- Entrevistas a los alumnos post función

124- Aprendizaje de las tres experiencias.

127- Capítulo 3: Cómo ven los jóvenes las artes escénicas en el marco de la escuela

- 127- El teatro es para alguien que no soy yo
- 128- De la escuela sólo pueden venir obras aburridas y malas
- 129- El imaginario de la escuela como institución infantilizante
- 131- Opiniones acerca de la diversidad
- 135- Interés en el análisis de las obras: temas técnico-estéticos
- 136- Percepción acelerada del tiempo
- 137- Emociones escurridizas
- 140- Lo real: el nuevo atractivo

144- Capítulo 4: Consideraciones finales

- 145- El espectador habitué de las artes escénicas
- 147- Cómo ven teatro y danza los jóvenes de la investigación
- 150- El proceso de ser espectador de las artes escénicas

151- Anexo I: Actividades previas y posteriores sugeridas por el PFE para realizar en el aula.

167- Anexo II: Encuestas de consumos culturales.

229- Bibliografía

INTRODUCCIÓN

“No puedo decirte qué hace el arte y cómo lo hace, pero sé que a menudo el arte ha juzgado a los jueces, vengado a los inocentes y enseñado al futuro los sufrimientos del pasado para que nunca se olviden. Sé también que en ese caso, los poderosos le temen al arte, cualquiera sea su forma, y que esa forma de arte corre entre la gente como un rumor y una leyenda porque encuentra un sentido que las atrocidades no encuentran, un sentido que nos une, porque es finalmente inseparable de la justicia. El arte, cuando obra de ese modo, se vuelve un espacio de encuentro de lo invisible, lo irreductible, lo imperecedero, el valor y el honor”. John Berger

“Igual, lo que valoran en general es que sea un lugar chiquito, que seamos pocos, tener los actores así, muy cerca. Porque ponele, ellos van a un recital o a un partido de fútbol y eso es como todo muy monumental y muy grande. Vas a un estadio y andá a ver al cantante... lo ves así de chiquitito.” (Ana María, docente de escuela técnica de la zona sur)

En 2005 se creó el Programa Formación de Espectadores (PFE) en el Ministerio de Educación G.C.B.A. por voluntad y deseo de dos mujeres periodistas especializadas en artes escénicas¹, con la venia del Instituto Nacional del Teatro y su Delegación Capital que aportó los fondos para el pago de elencos y salas, y de la entonces Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Roxana Perazza. En aquel año, los objetivos tenían que ver más bien con ganar joven público para las salas y la certeza de que allí, en esas salas que ofrecían un pequeño formato, se entretejía un arte original al que no muchos tenían acceso: la Ciudad con más teatro del mundo no era inclusiva en absoluto. En el hall de las salas era fácil comprobar que sólo un pequeño grupo de espectadores asistían a casi todos los espectáculos porque casi todos se conocían. Una elite de prosumidores (García Canclini, 2010: 21) –es decir, partícipes simultáneos en la

¹ Nos referimos a quienes fundamos y coordinamos actualmente el PFE, Ana Durán y Sonia Jaroslavsky. Los integrantes del Programa Formación de Espectadores son los siguientes. Coordinadoras generales: Ana Durán y Sonia Jaroslavsky. Asistentes de coordinación: Pedro Antony y Belén Parrilla. Equipo: Andrea Hanna, Hugo Salas, Florencia Fernández Feijóo, Anahí Burkart, Franco Gentile y Romina Almirón.

producción y en el consumo de bienes culturales— conformaban el grupo de espectadores especializados a los que estaban destinados los espectáculos, aunque gran parte de ellos eran estéticamente muy accesibles en sus lenguajes lo que indicaba que la accesibilidad no tenía que ver con la dificultad estética².

Con los años, el Programa, sus objetivos, alcances, preguntas y expectativas se fueron complejizando. Instituciones como Proteatro (Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad Teatral No Oficial de la Ciudad) y Prodanza (Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad de la Danza No Oficial de la Ciudad) le dieron profundidad y continuidad al Programa, a la vez que el anclaje en el área de Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación G.C.B.A. abrió otros horizontes y propuso interacciones con otros agentes³.

Por otro lado, esbozaremos algo que luego desarrollaremos: la autora de esta tesis es, además, fundadora y una de las coordinadoras del Programa Formación de Espectadores, uno de los agentes involucrados en esta investigación. Y dentro de la etnografía personal, tal vez sería un dato no menor explicar que el acercamiento a las artes escénicas que luego devino en la principal actividad de quien realiza esta investigación, se realizó también en el marco de la escuela pública, en el Comercial N° 19 de Caballito, gracias a un programa de promotores que existía a mediados de los años 70 en el Teatro Municipal General San Martín, que acercaba a los jóvenes de las escuelas municipales. Esa experiencia amplió las visiones del mundo y de las emociones a un considerable número de jóvenes, pero en otro contexto histórico-social. En lo personal, para quien escribe este trabajo, la única vía posible de acceso a esos bienes culturales fue la escuela pública, y la expectativa de crear un Programa que hiciera algo semejante pero de manera sistemática, tiene sus orígenes en aquella otra experiencia en el tiempo.

El PFE no es original en su formato, a simple vista, porque por lo menos desde la década del 60 en Buenos Aires, los alumnos de las escuelas van en micro a ver obras de teatro. Pero sí es original su institucionalidad, ya que es el único programa que **está integrado** a la estructura del Ministerio de Educación, que selecciona sus propios

² Si tenemos en cuenta que una entrada al teatro independiente maneja el mismo importe que una al cine 3D y poco más que al cine 2D, el tema del precio de la entrada no parece ser el principal problema.

³ Entre ellos, el Goethe Institut, el Centro Cultural Ricardo Rojas, la Alianza Francesa, el Instituto Cultural Coreano y el Museo del Libro y de la Lengua, entre otros, con quienes se establecieron vínculos interinstitucionales.

espectáculos estrictamente de la cartelera –con la anuencia de un jurado de especialistas– dedicado exclusivamente a la formación de espectadores.

Ahora bien, ¿Qué significa en el contexto escolar y sociocultural de los actuales jóvenes formar espectadores para las artes escénicas? Esta es una pregunta aún muy general que, por su misma amplitud, desborda los contornos de esta tesis. Sí vamos a intentar responder qué significa para el PFE formar como espectadores de las artes escénicas – de “éstas” artes escénicas del presente– a ciertos jóvenes de ciertas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Decimos esto adelantando algo del desarrollo y de las reflexiones del trabajo, porque durante el tiempo destinado al trabajo de campo para su elaboración, ha sido muy difícil encontrar regularidades en las posibles respuestas. Estas han sido, más bien, constantemente variadas. Los grupos, sin embargo, responden más bien al tipo de barrio y especialidad como en el caso de la escuela Técnica del barrio de Barracas, al origen socio cultural como en el Liceo de Flores y a la mayoría de mujeres en el curso como en el Liceo del Centro. Y a partir de esas constantes, a un progreso en relación a las veces en que asisten a ver una obra de teatro y danza.

A este interrogante podríamos agregar otros: ¿cómo ven estos jóvenes de la llamada generación post-alfa (Berardi. 2007: 189) las artes escénicas en vivo, en cuanto a los aspectos argumental, emocional y estético? ¿qué rol juega la escuela y sus docentes en esta acción de acercamiento? En tres encuentros sucesivos con obras de las artes escénicas independientes ¿se completa algún proceso y qué características tiene? Además del disfrute estético, el encuentro de los jóvenes con las artes escénicas independientes contemporáneas de la Ciudad ¿tiene algunos “efectos secundarios”?

CAPÍTULO 1: Modos de mirar, modos de aprender

Programa Formación de Espectadores. Historia, objetivos y funcionamiento

El objetivo principal de este trabajo es hacer foco en el contacto puntual y concreto entre las artes escénicas y los jóvenes en una secuencia de tres encuentros en un año, en el marco de la escuela. Desde ya, esto es posible por la actividad realizada en el Programa, pero no es el programa el objeto de estudio sino que se hará de él sólo una descripción para el marco de esta investigación. Sin embargo, en términos de la factibilidad de realización de la presente investigación, nuestro lugar en PFE desde su inicio, y el profundo conocimiento experiencial acumulado resulta un valor agregado porque permite hacer foco en aquellas preguntas que hasta ahora no se han formulado en el “estado del arte” ni en el campo de la recepción de las artes escénicas en cuanto al vínculo entre las artes escénicas y los jóvenes que asisten por primera vez a ver un espectáculo.

Aquello que llevó a ciertas personas impulsoras de las artes escénicas durante el 2000 a organizar alguna respuesta orgánica a la falta de público “legítimo” en las salas independientes, que luego devino en la creación del PFE, tuvo su correlato en una comprobación que la encuesta del SInCA⁴ 2013 confirma: *“El 18% de los entrevistados asistió al teatro durante el último año. El 6% concurrió sólo alguna vez en ese período, y el 7% suele ir cada 3 meses o menos.”* Pero además, del 18%, el 7% son o fueron en algún momento alumnos de teatro.

En efecto, Buenos Aires es la ciudad con mayor cantidad de expresiones artísticas vinculadas a las artes escénicas en Latinoamérica (teatro, danza, performances, circo, danza-circo, infantiles, callejero, musicales, etc.) pero solo un pequeño porcentaje tiene acceso a esos bienes culturales. En este sentido, lo que al principio fue el deseo de ganar público para las artes escénicas, fue adquiriendo un espesor en la comprensión de los

⁴ Sistema de Información Cultural de la Argentina. Dirección Nacional de Industrias Culturales. El trabajo de campo fue realizado durante el primer semestre de 2013 por la Universidad Nacional de San Martín y contó con la colaboración del Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada (CINEA) dependiente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

intereses que están en juego. Esa pequeña elite de prosumidores tienen un peso específico en la certificación de legitimidad.⁵

El PFE, decíamos, encontró forma en 2005 luego de 10 años previos de intentos fallidos gracias al aporte y asesoramiento en la estructura y gestión de la Dra. Laura Fumagalli, entre otras personas. Al principio el Programa estuvo dedicado exclusivamente al teatro, y dependía de la secretaría privada de la Ministra de Educación de entonces, Roxana Perazza. Recién dos años después, en 2007, durante la gestión de la Ministra Ana María Clement, pasó a integrar los Programas Socioeducativos y adquirió número de resolución, el 5778/MEGC/2007. Ese mismo año, en crisis con los fondos del Instituto Nacional del Teatro (INT), se incorporó el área de cine, se amplió la planta del Programa, y se realizaron convenios con 791 Cine⁶, Cinemateca Argentina⁷ y el Centro Cultural Ricardo Rojas⁸ para proyectar en el Cine Cosmos.

En 2008, el Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad Teatral No Oficial de la Ciudad (Proteatro) propuso un intercambio con el PFE que terminó consolidándose bajo la forma del otorgamiento de un subsidio que continúa hasta el presente. En 2009, se creó un sub programa llamado *Ojos al Mundo* por el que 13 jóvenes de escuelas públicas participan como periodistas-espectadores del VII FIBA (Festival Internacional de Buenos Aires)⁹, con su repetición en 2011 y 2014. La danza apareció en el Programa en 2010 con el acercamiento de las autoridades del Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad De la Danza No Oficial de la Ciudad (Prodanza) y la ampliación del plantel del Programa a diez integrantes. En simultáneo, y gracias a la Ley 3623 de la Ordenanza N° 40.593 del Estatuto del Docente CABA, se incorporó al ÁREA DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS dentro del cual se encuentra en el apartado f) el FORMACIÓN DE ESPECTADORES, por lo que los cargos se han

⁵ Dice Pierre Bourdieu (2002): “*Ya sea que se trate de las clases altas, que sancionan por su rango social el rango de las obras que consumen en la jerarquía de obras legítimas; ya se trate de instituciones específicas, como el sistema escolar y las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre culturado; ya se trate incluso de grupos literarios o artísticos como los cenáculos, círculos críticos, ‘salones’ o ‘cafés’, a los cuales se reconoce un papel de guías culturales o de taste-makers, existe casi siempre, hasta cierto punto, en toda sociedad, una pluralidad de potencias sociales, a veces concurrentes, a veces concertadas, las cuales, en virtud de su poder político o económico, o de las garantías institucionales de que disponen, están en condiciones de imponer sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual, y reivindican, ipso facto, una legitimidad cultural, sea por los productos culturales fabricados por los demás, sea por las obras y las actitudes culturales que transmiten.*” (265)

⁶ Distribuidora argentina de cine independiente.

⁷ Fundación argentina dedicada a la conservación del patrimonio filmico local y del mundo.

⁸ Institución dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

⁹ Ver <http://www.formarespectadores.com.ar/ojosalmundo2009/index.html>

creado de manera interina pero con rigor de ley. Actualmente se encuentra bajo la órbita de la Gerencia Operativa de Escuela Abierta, Dirección General de Equidad Educativa. En 2012 se inició el Escena Club¹⁰, el último sub proyecto que integra a docentes y alumnos a ver y discutir teatro una vez por mes, en horario de funciones habituales de la cartelera y en igualdad de condiciones pero compartiendo opiniones y experiencias.

El PFE, que ha cambiado en su funcionamiento a través de los 10 años de existencia, desde 2013 trabaja con 14 escuelas en profundidad, es decir, que los alumnos pasan por la experiencia más de una vez a lo largo de su trayectoria en la educación media. En salidas programadas con más de un mes de anticipación, los jóvenes asisten a espectáculos de teatro y danza contemporáneos independientes, y a salas de proyección cinematográfica para ver cortos de directores contemporáneos independientes o films de cine de arte. Además, los docentes cuentan con actividades previas y posteriores para trabajar en el aula, que pueden adaptar a sus materias y grupos de estudiantes. La repetición de la experiencia para cada grupo depende de la decisión de la institución educativa a la que pertenecen.

En cuanto a los objetivos, al asistir a diversos espectáculos se espera que los alumnos puedan:

- Desarrollar la sensibilidad en relación con las expresiones culturales de la actualidad.
- Disponer de herramientas técnicas para el análisis y el disfrute de las artes como el teatro, el cine y la danza.
- Ampliar el horizonte de experiencias estéticas para apreciar los bienes culturales que ofrece la ciudad de Buenos Aires.
- Valorar los espectáculos de Teatro, de Danza y Cine como vía de conocimiento del campo cultural del presente.
- Disponer de herramientas para la selección y el consumo crítico de los bienes culturales en la sociedad donde viven.
- Apreciar diferentes puestas en escena y reconocer la diversidad de espacios en los que tienen lugar las representaciones teatrales.
- Reconocer elementos del lenguaje teatral, del de la danza y cinematográfico de las diferentes propuestas estéticas.

¹⁰ <http://www.formarespectadores.com.ar/escena%20club/index.html>

- Acercarse al trabajo profesional del Teatro y de la Danza a partir del encuentro e intercambio con los actores y directores que realizan los espectáculos a los cuales se asiste.

El Programa como dispositivo responde a la experiencia como docente de Lengua y Literatura de una de sus fundadoras: una actividad previa a la salida, vinculada al espectáculo pero no de forma directa; una charla debate posterior con los artistas; y por último, actividades posteriores para realizar en el aula y para enriquecer la experiencia.

Algunos aspectos para destacar:

- El Programa se propone como mediador entre las obras y los alumnos. Por lo tanto, en la charla debate se parte de la pregunta “¿qué les llamó la atención de lo que acaban de ver?” para abrir a la curiosidad y a la variedad de la recepción. Es decir, no tiene por objetivo imponer contenidos, sino consensuar lecturas posibles devenidas de los grupos y orientarlas, en lo posible, hacia el campo conceptual de las artes escénicas.
- El grupo de espectadores no supera a los 50 alumnos para poder llevar a cabo la charla debate de manera eficaz. De todas maneras las salas independientes suelen tener esa capacidad.
- Se trabaja con los alumnos, entre otras cosas, el ritual del espectador desde que entra a la sala hasta que se va.¹¹

La instancia de la charla debate es esencial para el Programa ya que permite poner en palabras las diferentes sensaciones e ideas producto del encuentro con la obra. Desde tres perspectivas (la emocional, la técnica y la temática) se guía a los alumnos para circular casi libremente por la experiencia vivida, que se profundizará en el aula desde las diferentes disciplinas (danza, educación física, teatro, lengua, literatura, historia, sociología, psicología, etc.). En una primera instancia se induce a los alumnos a contar la propia experiencia como espectadores y en una segunda, a dialogar abiertamente con los intérpretes, coreógrafos, directores o especialistas de la obra o película. (Durán, Jaroslavsky. 2012: 26)

¹¹ El ritual de las artes escénicas que mencionaremos reiteradas veces, refiere a un clima externo (en la sala) e interno (en el espectador), que repite y respeta sin cuestionamientos (a excepción de las artes escénicas de vanguardia o contra culturales) para que se pueda llevar a cabo la representación. Su origen es rastreable en los orígenes mismos del teatro como ritual.

Construcción y abordaje del objeto de investigación

Tomando a este Programa como mediador entre los jóvenes de las escuelas públicas y espectáculos de teatro y danza independientes de calidad estética de la cartelera porteña, el objetivo de la tesis es indagar acerca del proceso de formación de los jóvenes que concurren por primera vez a una sala como espectadores de las artes escénicas, en el marco de la escuela pública, en la repetición de la experiencia tres veces consecutivas. Y, además, qué espacio ocupan las emociones, cómo opera la institución educativa, y cómo “ven” teatro, es decir, cómo es su mirada acerca de las artes escénicas.

Ahora bien, a los fines del recorte del universo de jóvenes seleccionados para esta investigación fue clave establecer criterios *ad hoc*, en función de los propósitos perseguidos. ¿Qué grado de experiencia o inexperiencia como espectadores de las artes escénicas debían compartir el grupo de alumnos seleccionados, de tal manera de asumir algún horizonte en común, aunque fuera conceptual? ¿Qué punto de partida en relación con la expectación de las artes escénicas deberían tener los jóvenes sujetos de la investigación? ¿Acaso algún “grado cero”? Ciertamente no, pues dicho umbral resulta inexistente en relación con la industria cultural del presente: todos somos espectadores. ¿Pero lo somos todos de teatro, o de algún tipo de teatralidad, sea que vayamos o no a una sala de teatro? Según Josette Féral (2003), la teatralidad está presente en todo nuestro cotidiano y extracotidiano.

“Cubre los rituales, el carnaval, las ceremonias religiosas, las celebraciones nacionales, las coronaciones, los cumpleaños, los desfiles de modas, los deportes, la religión. Su alcance es mucho más amplio que el de la esfera puramente teatral.” (2003:11).

En efecto, para esta autora, la teatralidad no se vincula con la naturaleza del objeto o del acontecimiento (actor, espacio): *“No es el resultado del proceso lo que importa, el pretexto falso, la ilusión, la apariencia”* (2003:44), señala pues *“Esta teatralidad no se mide en grados o intensidad”*. En sus palabras: *“Es el proceso en sí mismo lo que es importante, la transformación que éste permite identificar. Esto es también verdadero en la mimesis. Es el proceso mimético que importa”*. (2003: 44)

Esta manera de pensar a la teatralidad como dimensión global transversal en la que la mirada del espectador se revela como fundamental y co-constitutiva de la experiencia

estética, es la que asumimos también aquí para anclar nuestra interrogación sobre los jóvenes en su encuentro con las artes escénicas, desde la doble mediación del Programa y de la escuela pública. Como sostiene Féral *“la teatralidad pertenece ante todo al espectador”*, lo necesita al término del proceso, porque *“sin él, el proceso mimético y teatral no tiene ningún sentido”*. (2003: 45).

En esta línea, ser espectador de teatro es ya haber participado de múltiples complejos procesos que se ponen en funcionamiento en un escenario. No ser espectador de teatro es también haber participado de esos procesos, pero de manera no explícita y fuera de un escenario.

Sin embargo, las clasificaciones no deberían ser –ni de hecho lo serán– tan taxativas, dado que algunos de los jóvenes entrevistados no reconocen al teatro o danza callejeros como “teatro”, ni a los espectáculos infantiles como obras teatrales. Esto señala la heterogeneidad de formas que asume, en el relato de experiencias de cada quien, la teatralidad como proceso que incluye y requiere del espectador como condición material de su existencia, así como los distintos grados de inteligibilidad que esta dimensión puede tener para los sujetos.

Para la presente investigación se construyó un corpus diverso de materiales, resultado de la aplicación de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, a saber: a) observaciones participantes y registros de campo en 3 salidas y charlas debate con 104 alumnos de 4 escuelas; b) 61 entrevistas en profundidad con 13 jóvenes, y 4 docentes facilitadores de las salidas y a cargo de actividades posteriores, c) junto a la aplicación de una encuesta de consumos culturales especialmente diseñada para la tesis, a 98 jóvenes. Todas las acciones de construcción de la base empírica se realizaron entre Agosto de 2013 a Junio de 2014.

De todos modos, los datos no operaron del mismo modo en la construcción del recorte final, pues se decidió adoptar un tipo de estudio que sigue los lineamientos del llamado “estudio de casos”. La elección de este método de investigación se debe a que *“una vez definido el objeto, se concentra toda la tención investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones”* (Archenti, 2007: 138).

A continuación, se detallan las condiciones y características de recolección de los datos, en función del protocolo metodológico construido ad hoc conforme con los objetivos planteados y la factibilidad de su obtención.

Se han seleccionado a 4 jóvenes de 4 escuelas de enseñanza media de educación pública de la Ciudad de Buenos Aires atendiendo a su ubicación geográfica de tal manera que se ha realizado un seguimiento de 16 jóvenes en total. Pero debido a mudanza en un caso; traslado de escuela, en otro; y repitencia en el tercero, sólo han llegado al final de la investigación 13 alumnos.

Este seguimiento consiste en los pasos que a continuación se especifican:

- Se seleccionaron 4 escuelas diferentes en la Ciudad de Buenos Aires, y esa diferencia reside en lo geográfico y en su especialidad en relación con el título que otorga. Esta selección responde, en gran medida, a las posibilidades de accesibilidad para la investigación tanto de los docentes como de las autoridades de cada institución, y para eso, resultó imprescindible poner en valor los años de relación entre cada escuela y el Programa Formación de Espectadores.
- Cada docente indagó acerca de cuántos alumnos dentro de sus cursos de 3° o 2° año (con preferencia por 3° año), se auto define como “quien nunca asistió a una sala de teatro a ver una obra de teatro o danza”. Y, entre ese grupo, seleccionó con un método predeterminado, cuatro jóvenes. Ese método predeterminado varió según la cantidad de alumnos. Si se trataba de pocos, se dio prioridad a la variedad de género (dos muchachas y dos muchachos). Si eran muchos, a un sorteo. En uno de los casos, sólo fueron cuatro los que se definieron de esa manera.
- Entonces, se realizaron las siguientes acciones:
 1. Una entrevista introductoria en profundidad a la totalidad de los jóvenes antes de ver la primera obra del Programa Formación de Espectadores
 2. Asistieron a ver *Amor a mordiscones*¹², una obra de danza-teatro, junto al curso
 3. Una entrevista posterior individual pautada

¹² De Rakhil Herrero y Celia Argüello Rena. Coreografía de Rakhil Herrero y Celia Argüello Rena.

4. Asistieron a ver *La patria fría*¹³, una obra de teatro
5. Una entrevista posterior individual pautada
6. Asistieron a ver *1982 Obertura Solemne*¹⁴, una obra de teatro
7. Una entrevista posterior individual pautada

También se realizó una encuesta de consumos culturales en el aula a la totalidad de los 4 cursos y una entrevista en profundidad a los 4 docentes facilitadores de la investigación que, es necesario especificar, están altamente comprometidos con la tarea que viene realizando el Programa Formación de Espectadores en sus escuelas, por lo que se trata de una muestra positiva en ese aspecto. Es decir, contamos con su predisposición a hacer los trámites necesarios en la escuela (como autorizaciones a padres y autoridades educativas), seleccionar a los alumnos de acuerdo con pautas pre acordadas y destinar horas de clase a realizar actividades previas y posteriores en el aula.

También se realizó la desgrabación de cada una de las charlas-debate que se produjeron luego de las tres funciones a la que asistieron los 4 grupos.

ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

Escuela	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
	Previa a las funciones	<i>Amor a mordiscones</i>	<i>La Patria Fría</i>	<i>1982 Obertura solemne</i>
Técnica	4 alumnos	4 alumnos	4 alumnos	4 alumnos
Liceo	4 alumnos	4 alumnos	4 alumnos	3 alumnos
Comercial	4 alumnos	4 alumnos	4 alumnos	3 alumnos
Normal	4 alumnos	4 alumnos	4 alumnos	3 alumnos
Total	16 alumnos	16 alumnos	16 alumnos	13 alumnos
61 entrevistas				

¹³ De Andrés Binetti y Mariano Saba. Dirección de Andrés Binetti.

¹⁴ De Lisandro Fiks. Dirección de Lisandro Fiks.

OBSERVACIONES DE LAS CHARLAS DEBATE POSTERIORES

Escuela	<i>Amor a mordiscones</i>	<i>La Patria fría</i>	<i>1982 Obertura solemne</i>
Técnica	X	X	X
Liceo	X	X	X
Comercial	X	X	X
Normal	X	X	X

Total: 12 observaciones

ENTREVISTAS A DOCENTES: 4 (uno de cada escuela)

ENCUESTAS DE CONSUMOS CULTURALES: 4 (uno de cada grupo o curso)

Es necesario aclarar, también, que la comparación entre los alumnos de las escuelas no es sistemática y que, por lo tanto, la aproximación no debe entenderse sino como exploratoria.

Artes y educación

Aunque la buena enseñanza se vale de rutinas, rara vez es rutinaria. Se basa en la sensibilidad y la imaginación. Flirtea con la sorpresa. Aprovecha el afecto. En suma, la buena enseñanza es un asunto artístico.

Eisner, Elliot W. *La escuela que necesitamos*. 1998.

Aunque resulte difícil que a la hora de plantear una currícula en los sistemas educativos occidentales los especialistas se opongan a la existencia de materias vinculadas con lo artístico, es también cierto que la permanente tensión que aparece al momento de

considerar el espacio que ocupará en el concierto del resto de las disciplinas, es una clara muestra de la duda que existe en relación a su “utilidad”. De hecho, no desarrollaríamos este apartado si se tratara de las Matemáticas o las Ciencias porque no necesitan ningún tipo de justificación.

Nos preguntábamos qué tipo de operaciones posibilita el contacto con las artes para los sujetos en formación. O, con otras palabras, por qué el arte en las escuelas. Elliot W. Eisner ha dedicado gran parte de sus investigaciones a responder a esta pregunta. La respuesta más pertinente para este trabajo tiene que ver con considerar que las artes permiten otro tipo de alfabetización además de las ya conocida y básica que posibilita la escuela. Dice Eisner que la capacidad de codificar y decodificar significados es una forma de alfabetismo, que no se extiende sólo al uso del lenguaje convencional sino a otras esferas de la expresión humana. *“Y una de las funciones importantes de las escuelas es el desarrollo de múltiples formas de alfabetismo, o sea, del desarrollo de la capacidad del alumno de extraer significado de las artes, las ciencias, la matemática y, por cierto, de cualquiera de las formas sociales con las cuales puede constituirse ese significado”* (Eisner, 1998: 25).

Alfabetismo en sus diversas formas y su conexión con aspectos afectivos en ese vínculo, son claves para este autor a la hora de pensar en el aprendizaje, pues *“Todas las formas de pensamiento, en especial las productivas, están imbuidas de sentimiento. El sentimiento penetra las formas de pensar que empleamos y nos proporciona la información que necesitamos para hacer juicios sobre la calidad de nuestro trabajo”* (Eisner, 1998: 26).

La posibilidad de crear y decodificar metáforas, la amplificación del mundo que habitamos, el desarrollo de los potenciales cognitivos particulares orientados en este sentido, imaginar lo que no existe, la captura del momento presente, la visión crítica de la sociedad en la que vivimos, la posibilidad de hacer foco en temas existenciales que en el cotidiano aparecen como triviales, el impacto en las emociones y la cohesión entre quienes viven esa experiencia estética... son operaciones posibles en el desarrollo y apreciación de las artes. Por esta razón, el autor infiere que *“los programas escolares deben tratar de asignar tiempo al desarrollo de múltiples formas de alfabetismo. No hacerlo es crear un provincianismo epistemológico que limita lo que las personas*

pueden experimentar y, por consiguiente, lo que pueden llegar a conocer” (Eisner, 1998: 36).

De este “provincianismo epistemológico” hablamos cuando creemos que es necesario el acercamiento a las salas de teatro independiente de la Ciudad, más allá del gusto o no gusto personal de los jóvenes por las artes escénicas. Y, también, de la igualdad de oportunidades. Pero esto se desarrollará a continuación.

En relación a qué sectores sociales han tenido históricamente acceso a las artes, también dice Eisner que su interés no es que los alumnos “*posean una abundante colección de íconos culturales*” sino que “*desarrollen las destrezas intelectuales necesarias para saber leer una amplia variedad de formas a través de las cuales se transmite significado.*” (Eisner, 1998: 36)

Sin embargo, desde Pierre Bourdieu, es sabido que las prácticas culturales son la “*expresión distintiva de una posición privilegiada en el espacio social*” (Bourdieu, 1979: 63) y, como indicamos, las artes escénicas independientes de la Ciudad, son también un signo de distinción, entendido a la manera de este autor.

En este sentido, coincidimos con las preocupaciones de Flavia Terigi (1998) cuando reflexiona acerca de que el objetivo histórico de las escuelas medias de elite era formar a ciudadanos cultos y el de las escuelas de masas es formar a un ciudadano útil. Y en este último caso, el de las escuelas de masas, no se propugna la ampliación de las experiencias a la manera planteada por Eisner, es decir, a los distintos tipos de alfabetización posibles, sino generalmente a la lógica del “*back to de basis*”.

Ahora ¿qué tipo de arte es el que se pondrá en relación con los jóvenes de las escuelas? Aquí se abre otra discusión, muy extensa por cierto, que no nos interesa zanjar aquí. Más bien, sí, tomar partido por priorizar y fomentar aquellas formas artísticas que estén tan presentes, vivas y cuyos lenguajes les puede hablar directamente a los jóvenes que, de traspasar los muros de la escuela, podrían constituirse en la *via regia* para la ampliación de la experimentación artística (Terigi, 1998: 45).

Entonces, en un proyecto educativo que se piense democrático, resulta esencial asegurar el acceso a aquellos bienes culturales que permitan ampliar el horizonte de experiencias

de sus alumnos como resultado de una reflexión que piense a los jóvenes egresados como constituidos por perfiles superadores al concepto de “útil”. Y en este sentido, Flavia Terigi interpela al lector acerca de si será relevante o no que un alumno egrese de una institución educativa sin haber accedido a la experiencia del arte –tanto como espectador como productor–, toda vez que *“En las propuestas educativas llamadas de excelencia, en la escuela elitista, el arte no está ausente. Si es un lujo, en todo caso es un lujo que la escuela elitista reserva para sí, que no expulsa de sus muros: antes bien, es parte de su curriculum, su aprendizaje se evalúa, constituye un elemento definitorio de lo que se entiende por sujeto educado. (...) El arte funciona en las propuestas elitistas precisamente como parte de su contenido diferenciador.”* (Terigi, 1998: 49)

Sin embargo, en los 4 casos estudiados, no es la institución educativa ni los programas escolares los que propician el encuentro con las artes. Muy por el contrario, las instituciones o los dejan solos en la tarea de acercamiento a las artes o bien, les hacen esa tarea sumamente dificultosa. Un docente de la escuela Normal, explica:

“En nuestros programas está leer teatro y uno trata de decir, bueno, la dimensión de la representación es indispensable para entender el fenómeno. Estás obligado a leer obras de teatro pero si vos les querés decir que una obra de teatro no está pensada para ser leída, ahí estás cambiando el eje. Pero a ver... la escuela pensada así tradicionalmente, no se siente obligada a llevar al teatro ni a traer el teatro... digo, el fenómeno de la puesta en escena. Es la voluntad de los profesores que quieren que los pibes entiendan esto de que está esta otra dimensión que es imprescindible vivenciar para entender el hecho teatral en general.” Claudio. Docente de lengua y literatura.

En relación a cómo era y cómo es ahora el tipo de transmisión que aseguraba la continuidad en la recepción de esos bienes culturales hay un par de puntos para desarrollar. Uno tiene que ver con el modelo de transmisión “débil” tanto de los adultos a los jóvenes como de la escuela; y el otro con la especificidad que implica hoy por hoy el conocimiento de las artes no mediáticas.

Con respecto a la crisis de la transmisión entre generaciones que tiene lugar en el seno de la familia, según Juan Carlos Tedesco (2003) ésta tiene que ver con la concentración

en el presente y el hecho de que los pares reemplacen cada vez más a los padres como modelos significativos de consumos culturales juveniles. De esta manera, las nuevas generaciones reciben una transmisión débil o nula del capital cultural de sus mayores que prefieren no imponer sus “visión del mundo” a los más jóvenes y, como contrapartida, ya no son los depositarios del saber representativo a partir de esta nueva era tecnológica que ya ha recibido la denominación de “generación post-alfa” (Franco Berardi, 2007). Esta generación maneja una cantidad de saberes a los que accede con más facilidad que sus mayores, aunque no esté en condiciones de evaluarlos, clasificarlos, otorgarles sentido. En palabras de Guillermina Tiramonti *“el cambio cultural dificulta la comunicación entre las generaciones...”* y esa dificultad está presente en la escuela. De esta manera, los jóvenes participan de nuevos mecanismos culturales *“que se basan en la lógica de la demanda. Internet, la TV por cable (...) invierten el esquema existente en el capitalismo industrial y, en este sentido, expresan la escasa vocación hegemónica del nuevo capitalismo”* (Tiramonti, 2005: 897). Por otro lado, ni los docentes ni los padres conservan las características de “autoridad pedagógica” que teorizara Bourdieu, porque sus agentes han perdido legitimación. Al respecto, Margaret Mead (1997) señaló tempranamente los impactos del pasaje de una cultura prefigurativa a una cofigurativa. En un caso se caracteriza por la aceleración de los cambios en la cultura, la sociedad y la tecnología lo que provoca una desconfianza y falta de seguridad en los adultos. Y esa falta de fe en ellos hace que, en este tipo de cultura, no haya adultos que sean capaces de saber lo que los jóvenes experimentan tanto como los mismos jóvenes. En cuanto a la cultura cofigurativa, se refiere a que la conducta de los sujetos contemporáneos son el modelo que prevalece para los miembros de una sociedad.

Pero no es sólo la escuela la que se aísla de los bienes culturales-artísticos. La oferta cultural de la Ciudad está fragmentada en “tribus” o grupos relativamente regulares, con códigos propios, de difícil circulación para quienes no sean expertos. El mundo del jazz, el de los salones en los que se baila tango (que no representan una unidad), el de las artes visuales, el de los documentalistas, el de los amantes del cine animé, etc. difícilmente crucen sus caminos, como antes no lo hacían los amantes de la ópera. Retomando la distinción propuesta por Tiramonti (2008: 29 y 30) entre “fragmentación” y “segmentación” para referirse a los campos de relaciones sociales y que luego aplica al campo educativo, aquí sostenemos que las artes escénicas pertenecen a un sector

fragmentado de la sociedad, sin contacto alguno con los jóvenes de las escuelas que habitan la misma ciudad. Muchos de ellos, curiosamente, viven en los barrios en los que se encuentran las salas teatrales pero ignoran que éstas existen.

Este último apartado responde, en cierta manera, al último de los cuestionamientos en relación a cómo es la circulación de esos bienes culturales –nos referimos a las artes escénicas de Buenos Aires– y la de los jóvenes que asisten a las escuelas públicas. Contestamos ya que las artes están fragmentadas entre sí, de tal manera que el mundo de los actores de stand-up, el de los acróbatas, los coreógrafos o bailarines de danza contemporánea, los de folclore, los titiriteros, los artistas del teatro infantil, aunque integran el gran mundo de las artes escénicas de la Ciudad, no conviven necesariamente. También dijimos que hay que tener conocimientos de experto para transitar por los espacios, nombres, estéticas y que, en todo caso, será necesario desarrollar herramientas para apropiarse de esos conocimientos. Pero aclaremos que esta dificultad reside también en la vastedad de propuestas y experiencias de las artes escénicas independientes.¹⁵

Según lo advertido en los años de existencia del Programa –aunque esto podría también afirmarlo cualquier docente que haya llevado a sus alumnos a un paseo fuera de la escuela–, los jóvenes de los diferentes barrios de las escuelas públicas no tienen la tendencia a salir de sus territorios. De hecho, cuando van al Teatro del Pueblo, a media cuadra del Obelisco, muchos de ellos le sacan fotos al monumento porque vienen de barrios alejados y algunos de ellos no habían tenido antes la oportunidad de llegar hasta la Avenida Corrientes y 9 de Julio.

En lo concreto, parte de esta “ampliación de la experiencia” que mencionara Eisner está vinculada también con salir de la escuela, del barrio, así como con conocer nuevos espacios y apropiarse de ellos.

Claudio, uno de los docentes entrevistados en el marco de esta investigación, a cargo de la materia Lengua y Literatura en la Escuela Normal del Centro cree que salir al teatro

¹⁵ El circuito comercial porteño está comprendido por 28 teatros y 35 salas y convoca al mayor volumen de público. Según los datos de Aadet, la Asociación Argentina de Empresarios Teatrales y Musicales, en 2012, se llevaron a cabo 7923 funciones en los teatros asociados de la ciudad de Buenos Aires y el total de espectadores alcanzó los 3.051.026. Fuente: La Nación. Disponible en la web: <http://www.lanacion.com.ar/1638941-buenos-aires-capital-del-teatro>.

es, efectivamente, ampliar la experiencia pero también que no cualquier salida a una sala es positiva.

“A mí me interesa el teatro en particular y creo que la única manera de entender el fenómeno es yendo al teatro y... claro... lidiar con los alumnos, sobre todo cuando es teatro. Bueno, yo reniego de las cuestiones escolares de los elencos que vienen a las escuelas o que hacen las obras que forman parte del canon escolar y que son un desastre. (...) Es que sí, se lee a Casona y los elencos hacen Prohibido suicidarse en primavera, que... ¿cuándo se hizo en el teatro comercial a Casona? ¡Hace décadas! Pero no es la culpa de Casona. Uno lo puede leer y hasta disfrutar, pero estos que se hacen son un desastre... Porque me parece que más allá de que me parezcan buenas obras de literatura, buenos o malos actores... está pensado para las escuelas, para llevar a las escuelas, entonces ya hay un problema en el plan.”

Formas tradicionales de pensar al espectador de las artes escénicas vs. la búsqueda de un nuevo análisis para las formas de mirar

La literatura y las artes visuales son las más fructíferas fuentes de marcos teóricos en relación a las teorías de la recepción¹⁶, ya que las artes escénicas han dado poco fundamento o, en todo caso, se han quedado a mitad de camino a la hora de problematizar su característica distintiva dentro de las artes milenarias: la presencia en un mismo tiempo y espacio tanto del actor (vivo) como del espectador (vivo también). Esta singularidad ha llevado a teóricos semióticos del teatro a crear tres categorías o dimensiones para pensar al espectador: emocional, intelectual y estética. Eso en lo referente al aquí y ahora. Pero la pregunta es ¿las artes escénicas prevén su espectador al igual que la literatura a su lector modelo? ¿qué sucede con quienes se acercan por primera vez a una sala teatral? ¿qué pasa con las jóvenes generaciones que no tienen experiencia en el rito teatral? La teórica francesa Anne Ubersfeld se pregunta cuál es la tarea del espectador y responde: *“sigue una historia que se le cuenta. Se deja llevar por un ejercicio intelectual, esforzándose por comprender los episodios de la historia que*

¹⁶ En el caso de la literatura nos referimos a Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser y Stanley Fish. En el caso de las artes escénicas, nos referimos a los estudios realizados por Fernando de Toro (*Semiótica del Teatro*. 1987), Anne Ubersfeld (*La escuela del espectador*. 1981) y Marco de Marinis (*Comprender el teatro*. 1982)

se le cuenta”(Ubersfeld, 1996: 316) Parte, entonces, de la base de un espectador que completa los espacios vacíos de la representación con un bagaje narrativo, a la manera de Umberto Eco en su *Lector in fabula*. De esta manera, existen tantas interpretaciones posibles como espectadores.

Para una definición más específica del espectador en relación con las artes escénicas es necesario recurrir al *Diccionario del teatro*, del francés Patrice Pavis (2003). En este caso, su definición hace dos consideraciones:

En primer lugar, establece una distinción entre espectador y público. “*El espectador-individuo es portador de códigos ideológicos y psicológicos de grupos diversos, mientras que la platea constituye a veces una entidad, un cuerpo que reacciona en bloque*”. En segundo lugar, explica que hasta el momento la aproximación desde una perspectiva sociológica al análisis de los públicos se redujo a encuestas, gustos y reacciones de los espectadores sin que “*quede garantizada una mejor comprensión del proceso intelectual de la puesta en escena.*” Y por último, que la semiología ha explicado que la tarea del espectador “*consiste en efectuar sin tregua una serie de microoperaciones, de miniacciones, para focalizar, excluir, combinar, comparar*”.

Hasta aquí, es posible observar algunas cuestiones. Primero, que suele utilizarse el término “público” como sinónimo de “espectador”. Segundo, que el espectador es una entidad individual y colectiva a la vez, y que en esa condición reside una de las dificultades para su abordaje. Tercero, que si bien se propone un presunto reenfoque hacia el espectador desde la sociología y la semiótica, hasta ahora las investigaciones consisten en encuestas que dan respuestas acerca del origen social de las personas que asisten a las salas o bien en la suposición acerca de la tarea que realizan en calidad de espectadores, esto es, descifrar signos a través de acciones tales como focalizar, excluir, combinar, comparar, etc. Es decir, poco se ha definido hasta el momento qué es un espectador y cuál es su tarea.

Para el brasilero Teixeira Coelho, desde la perspectiva de la política cultural, “público” es un “*término utilizado de manera muy confusa. Suele designar al conjunto, simple, físico de personas que asisten a un espectáculo, visitan un museo, frecuentan una biblioteca, compran ciertos discos, sintonizan determinada emisora de radio o canal de*

televisión, leen determinado periódico, autor o género literario, etc. Así se habla de un público de cine, de arte, de literatura y , de manera más genérica, de un público de cultura. En este sentido tiene como sinónimos, no menos precisos, designaciones como espectadores, consumidores, usuarios, lectores, oyentes, televidentes, etc.” (Cohelo, 2009: 265).

El semiólogo italiano Marco De Marinis es, en el ámbito de la investigación de las artes escénicas, el primero en realizar un estudio más profundo acerca de la categoría del “espectador”, al punto que su libro *En busca del actor y del espectador*, retoma esta crítica hecha por Pavis a las encuestas realizadas desde la sociología, por un lado, y a las concepciones que llama vitalistas o románticas que definen un espectador como lugar común, idealizado e imaginario del que se predice qué debería hacer o de qué manera el espectáculo ejercería una acción sobre él.

Para llegar a una propuesta de modelo de análisis del concepto espectador, el punto de partida es que el vínculo espectáculo/espectador es relacional e inmediato, y “*para el espectador jamás existe percepción sin interpretación*” (De Marinis, 2005: 91).

Sin embargo, –y esto es imprescindible que tengamos en cuenta para el presente trabajo– toda su investigación parte de la base de un “espectador interesado”, motivado y con alguna experiencia previa en la asistencia a espectáculos de artes escénicas.

Para De Marinis el primer punto de acercamiento del espectador al espectáculo es lo que llama el “hacer perceptivo” que consiste en la “focalización de la atención” lo que da cuenta de un enorme esfuerzo al que estará confrontado el sujeto perceptor que, para el autor, no tiene ni punto de comparación con lo requerido por otras artes como la literatura o el cine, dada la cantidad de signos simultáneos y fugaces que las artes escénicas proponen.

De Marinis parte, pues, de la base del “estado de interés” del espectador y de su consecuente psicofisiológico estado de “sorpresa o estupor”. Algunas de estas investigaciones fueron realizadas a través de observaciones directas de las reacciones del público y otras a través de encuestas con preguntas abiertas¹⁷. Así, pasa de la noción de “**público**, en tanto que entidad sociológica homogénea y bastante abstracta, a la de

¹⁷ Así llega a diseñar el cuadro de una nueva sociología del teatro que llama *socio-semiótica* de la recepción teatral. Esta información se profundizará en las próximas páginas.

espectador, entidad antropológica mucho más compleja y concreta, determinada no solamente por factores sociales, sino también, y sobre todo, por factores sociológicos, culturales y hasta biológicos, etc.” (De Marinis, 2005: 107).

De su pormenorizada categorización de los procesos del espectador, nos interesa resaltar: *“un cierto número de procesos y subprocesos que componen el acto de recepción en el teatro: percepción, interpretación, emoción, apreciación y actividad de la memoria.”* (De Marinis, 2005: 107). En resumen, siguiendo esta línea argumentativa, el acto de recepción del espectador se construye a través de aspectos **semánticos**, **estéticos** y **emotivos**. Estos aspectos fueron retomados y utilizados en el presente trabajo como dimensiones de análisis a la hora de realizar las entrevistas y de analizar los datos allí obtenidos. En efecto, los aspectos semánticos (de qué se trata lo que vio el espectador), estéticos (cómo estaba construido eso que vio el espectador) y emotivos (qué sintió el espectador frente a eso que vio) ayudaron a distinguir modulaciones del sentido en los relatos de los entrevistados, así como a organizar ciertas preguntas y respuestas.

Pero hay un tópico que reviste especial interés para el presente trabajo y que refiere a cierto número de presupuestos del acto de recepción *“que funcionan como determinantes de los procesos receptivos y que influyen en su desarrollo y su desenlace”* (De Marinis, 2005: 108). Estos son:

1. Los conocimientos generales, teatrales y extrateatrales que posee el espectador
2. Sus conocimientos particulares (del espectáculo en sí mismo, autor, director, afiches, sala en que se presenta, etc.)
3. Metas, intereses, motivaciones y expectativas del espectador con relación al teatro en general y al espectáculo inmediato en particular.
4. Condiciones materiales de la recepción (lugar de la platea en que está ubicado, tipo de teatro más o menos convencional espacialmente hablando)

Espectador competente

De esta manera, Marco De Marinis llega a la noción de “competencia teatral” que describe como las *“aptitudes, habilidades, conocimientos, motivaciones que pone al espectador en condiciones de comprender (en el sentido más rico del término), una*

*representación teatral. Así, la competencia teatral no es sólo un **saber**, (...) sino que, y por sobre todo, es un **saber-hacer**, es decir, un conjunto de habilidades y de aptitudes que le permiten al espectador ejecutar las diferentes operaciones receptoras.*” (De Marinis, 2005: 110)

Este punto, es central en nuestra investigación, dado que trabajamos con jóvenes que se autodefinen como espectadores que no han asistido nunca a ver teatro o danza a una sala de teatro. Ahora bien ¿es esa una base sólida para concluir que no tienen ese conjunto de habilidades, conocimientos, motivaciones, etc. para abordar un espectáculo de artes escénicas?

La pregunta ahora es si los jóvenes mantienen esa forma de recepción narrativa característica de la “*subjetividad pedagógica*” previa a las actuales generaciones que se han caracterizado como “*post-alfa*”, “*multitasking*”, “*jóvenes Y*”, “*nativos digitales*”, “*i-generation*” o “*generación app*”, entre otras, definiciones que “*reflejan lo inquietante y enmarañado que estos jóvenes se han vuelto para la cultura dominante*”¹⁸ (Peirone, 2015: 1)

Antes de la era de los flujos informativos, el tipo de atención requerido para el ritual de las artes escénicas compartía similares características con el de la “*subjetividad pedagógica*” en términos de Cristina Corea, es decir, “*un tiempo acumulativo, evolutivo, en el que cada momento requiere uno previo que le dé sentido*” (2004: 51). Por eso, no era necesario acompañar a los nuevos espectadores en el aprendizaje de este tipo de atención ya que se adquiría por imitación: observando a los adultos. De hecho, la forma de transmisión de este ritual se realizaba entre padres e hijos, dinámica que ya no funciona necesariamente de esa manera en la sociedad actual. Dicho de otra manera, lo que el Programa enseña es la elaboración personal de un tipo de atención, una forma de estar y habitar el espacio ritual de una sala de teatro independiente, para entrar en su lógica de funcionamiento, que no viene ya instituida por las formas de estar en la escuela: “*...cambio en el régimen de domesticación, bien contenido hasta hace poco por la coincidencia entre leer, estar sentado y calmar*” (Rodríguez, 2014: 3).

¹⁸ En todo caso, todas coinciden en la coetaneidad y las nuevas e inclasificables conductas que afectarán desde los procesos cognitivos hasta la vida institucional y la producción cultural de quienes se han formado y se están formando junto al empleo de las nuevas tecnologías.

El punto crucial de la expectación de las artes escénicas tiene que ver con el transcurrir lineal y acumulativo del tiempo. En el cine, al tipo de atención opuesta se la llama atención flotante: el espectador puede comer pochoclo, atender el celular, hablar con sus amigos mientras ve *Spiderman 3*, y seguramente no se pierde de nada porque la industria está pensada con y para el pochoclo y las interrupciones.

Las artes escénicas independientes (no el circo o el teatro popular) es sumamente frágil. De hecho, hay salas de ópera en Europa que inhiben la señal del celular ante el hecho irrefutable de que su espectador va a atenderlo si suena.

Porque, en definitiva, ¿la subjetividad mediática es propiedad de las nuevas generaciones? “Quizás habría que descartar, aquí, la idea de que son ‘ellos’, los ‘alumnos’, quienes son ‘subjetividades mediáticas’. Lo mediático es un modo de hacer sujeto en el mundo, es una forma muy concreta de subjetivación que destituye a la moderna, y en la cual todos estamos de algún modo implicados...” (Rodríguez, 2014:11).

La subjetividad de las artes escénicas hoy

Explica Cristina Corea: “...el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etcétera” (2004: 48). Nos preguntamos, entonces, ¿qué tipo de subjetividad reproduce el dispositivo de las artes escénicas? Seguramente una subjetividad del espectador de ese tipo de artes. Pero ¿cómo es, cómo se construye y qué tipo de operaciones realiza?

El escritor Martín Cohen suele decir que los chicos no son lectores porque, en el fondo, los padres, por muy “progres” que sean, no soportarían tener a un hijo lector. Porque un lector está solo, aislado, en silencio, en comunicación consigo mismo en diálogo con el autor: “una correlación entre memoria, atención y pensamiento en un espacio interior” (Corea y Lewkowicz, 2004: 49). Como señalamos antes, la subjetividad de los adultos también es mediática y en su contradicción valora un tipo de operaciones que corresponden a otro tipo de subjetividad, aunque en lo cotidiano realicen otro tipo de prácticas.

Un espectador de las artes escénicas tiene un vínculo personal y grupal con la escena, simultáneamente, y el tipo de recepción es a la vez organizada temporal y narrativamente, y subjetiva y caótica: como no puede captar la totalidad, oficia de “editor” y selecciona permanentemente en dónde poner el foco ante esa situación fugaz. Se trata de un **lector** y de un **espectador de televisión** a la vez: memoria, atención y pensamiento; exterioridad y descentramiento: *“recibo información que no llego a interiorizar (...) y debo estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles: visuales, auditivos, táctiles, gustativos.”* (Corea y Lewkowicz, 2004: 50). De todo eso se va a nutrir el nuevo espectador, cuando se vaya transformado en espectador avezado luego de una cantidad progresiva de experiencias en la práctica de acercarse a las artes escénicas, tal como sucede en cualquier proceso de formación, es decir, procesualmente.

En cuanto a qué tipo de operaciones realiza este “nuevo espectador”, la respuesta es más compleja teniendo en cuenta que se trata, simultáneamente, de un espacio y de un proceso de aprendizaje. En ese sentido, las opiniones están divididas porque las investigaciones realizadas hasta ahora contemplaban sólo a los espectadores asiduos de las artes escénicas. Tanto Anne Ubersfeld como Marco de Marinis (dos referentes de los estudios multidisciplinares de públicos en Francia y en Italia respectivamente) atienden a parámetros tales como la vinculación que hace el espectador entre lo que ve y las otras obras del director, o en el “marco” de la cartelera.

En una conferencia que Anne Ubersfeld dio en Mendoza en 2001 señaló las múltiples acciones –cognoscitivas, interpretativas, perceptivas– que requiere el desempeño de su rol, en la medida que *“(...) recibe una cantidad de información, pluralidad de mensajes de naturaleza compleja, compuestos de signos cuya sustancia expresiva es diferente, palabras (moduladas por el canal de la voz), gestos, luces, sonidos, música, signos que no están aislados pero sí organizados y trabajados los unos en relación con los otros”*.

Para Ubersfeld, en el proceso de expectación, se sigue la historia que se cuenta, en un refinado ejercicio de percepción en el que se pasa del conjunto a los detalles, y de manera casi simultánea se intenta completar un “sentido”: *“Reenvía sin parar desde lo que percibe a lo que conoce, a su enciclopedia personal, a lo que recibió de su cultura, pero también de su experiencia individual. Nada de lo que percibe el espectador es idéntico a lo que percibe nuestro vecino.”* (Ubersfeld, 2001: 19).

Nadie puede controlar la recepción como tampoco se puede controlar el aprendizaje. Sí se puede controlar –siempre parcialmente– qué se enseña y qué se presenta en un escenario. En el caso del PFE la respuesta a esta condición de las artes escénicas es abrir un debate posterior para vislumbrar modalidades de recepción, que siempre es provisoria, incompleta, apenas esbozada, huidiza, confusa. Esta acción pedagógica del debate posterior entre alumnos/nuevos espectadores y artistas responde, pues, a una “detención”.

Entonces, mientras los espectadores avezados hacen conexiones entre la obra que ven y su lugar en el marco de la cartelera, los nuevos espectadores se sienten bombardeados por una gran cantidad de estímulos para los que no tienen respuesta orgánica: no saben qué hacer con el cuerpo, no saben qué hacer con las emociones, no saben qué hacer con la interpretación o comprensión racional de la propuesta. Todavía no conocen el “password estratégico” (Hudson y Sodo, 2007) para comportarse en ese nuevo ámbito.

El debate funciona cada vez como una detención en la experiencia. *“Esa saturación de la información conspira seriamente contra la posibilidad de sentido –explica Cristina Corea–. De alguna manera, cualquier opinión y cualquier imagen valen lo mismo; se puede decir y se puede ver cualquier cosa terrible, horrenda o nefasta y al minuto haberla olvidado. Si cualquier opinión vale lo mismo, si cualquier imagen se funde en la que viene después, entonces no hay sentido, o bien el sentido es indiscernible, o se diluye espantosamente sin posibilidades de inscripción. En esas condiciones, hacer sentido, producir sentido, requiere que cada uno gestione por cuenta propia prácticas de condensación o detención de esa fugaz cadena de información.”* (Corea y Lewkowicz, 2004: 53)

Ahora ¿cómo asegurar las condiciones de recepción del debate posterior, que es lo único visible y audible de los jóvenes nuevos espectadores? El Programa media en ese encuentro proponiendo un código para el diálogo, un espacio y unas condiciones de recepción para que las intervenciones de jóvenes, artistas y coordinadores sean “pertinentes”: *“Sin un principio de autoridad ni código establecido, toda conexión con el flujo, toda intervención, produce una multiplicidad dispersa de efectos; sin código y sin instituciones cualquier recepción pone en evidencia la fragmentación; sin código, no hay condiciones de recepción; sin cálculo previo de esas condiciones, sin el armado de las condiciones, un mensaje puede ser recibido en cualquier clave: psicológica,*

derechos, crítica, etcétera. Cuando la conexión no es pensada, genera pura fragmentación, pura dispersión, puras impertinencias. (Corea y Lewkowicz, 2004: 56)

CAPÍTULO 2: Desarrollo de la investigación

La investigación: Tres salidas en cuatro escuelas

¿Cómo se forma un espectador de las artes escénicas? Entre otras muchas circunstancias, con la reiteración de la experiencia de desplegarse en tanto tal. Ahora bien ¿a qué tipo de formación se llega con la actualización secuenciada de esa experiencia? ¿Qué se espera de ese vínculo entre los jóvenes y las artes escénicas en esos sucesivos encuentros? ¿Qué sucede concretamente? ¿Qué efectos no esperados provoca ese encuentro?

Para responder a esas preguntas, trabajamos con cuatro escuelas diferentes entre sí pero con un factor en común: los cuatro docentes pertenecen al llamado grupo de los “históricos” del Programa, es decir, aquellos muy comprometidos en su tarea, que valoran la actividad e incentivan y entusiasman a sus alumnos a apropiarse de esa experiencia. Es, por lo tanto, el punto de partida más positivo posible dentro del marco de la escuela, porque este encuentro entre jóvenes y artes escénicas es para muchos, una pérdida de tiempo o una complicación innecesaria:

“En la escuela X siempre tenemos la misma problemática entre octubre y noviembre. No quieren que se hagan [las salidas al teatro], nos prohíben y es toda una lucha la salida, porque la salida, la importancia de la salida es para los chicos. La gente que dirige es de matemáticas y no es por prejuizar pero parece que hay cosas de la humanística que no llegan a entender. A veces se me hace difícil y tuve que rechazar salidas con ustedes [con el equipo del Programa Formación de Espectadores] (...) Y con los docentes igual. Algunos se ponen contentos pero otros se quejan. Y... las salidas para las autoridades muchas veces es una pérdida de tiempo, para mí es una clase más ir a Formación de Espectadores y donde estamos viendo cosas específicas del programa de Lengua que están articuladas.” (Marcela, docente de Lengua y Literatura del Liceo)

Para otros docentes, el Programa pone a los chicos y a ellos mismos en contacto con lo que pasa “afuera” de la escuela:

“Yo pienso, sin saber cuál es el sistema alternativo, que el colegio secundario no sirve... Sería así de tajante, ellos no valoran lo que pasa acá, uno viene... Me acuerdo del chiste que nadie quiere venir acá, ni ellos ni las autoridades. Venimos por inercia, todos. Obvio que exagero. Entonces la escuela es como un mundo, como una burbuja aparte y entonces... para mí no está en conexión con ninguna cosa que pasa afuera. No sé.... la Corte Suprema dice que es constitucional la Ley de Medios y a lo sumo uno puede hablar del tema como si fuera una charla de café pero después... hay que seguir con el tema del programa. Por eso yo hago el chiste de que la escuela mata todo.” (Claudio. Docente de Lengua y Literatura del Normal)

La escuela técnica

Se trata de un tercer año turno mañana de una escuela de la zona sur, con una docente-tutora del curso que dicta Castellano. Son un total de 13 alumnos en 3° 3ª. De este grupo, 4 levantaron la mano a la pregunta de “cuántos nunca fueron al teatro”. Luego veremos que en realidad, casi todos ya habían ido en algún momento pero no lo reconocieron como “ir al teatro”.

Con respecto a las características del curso, la docente cuenta:

“...se decía que era un buen grupo, bah, que había un grupo bueno dentro dentro de ese 2º porque fueron muy pocos los que pasaron de año. O sea, que este grupo que había pasado tenía fama de bueno. Yo habitualmente hablo con Ana [una colega docente] que los tiene en Castellano en el año anterior. Y como que era un grupo, si bien tenía algunas limitaciones y todo, como más o menos trabajador.” (Ana María, docente de Castellano).

Se trata de una escuela a la que asiste un amplio porcentaje de jóvenes de una villa cercana. Para esta docente, una salida con el Programa es un acercamiento a las artes escénicas de la Ciudad, pero además es la posibilidad de cohesión entre el grupo, la salida del barrio a conocer otras geografías espaciales y humanas y que hablen con otras personas:

“...me interesa en general el enfoque que tiene [el Programa]. Que sean obras que no son del circuito comercial, que puedan acercarse a otro tipo de arte y a otra experiencia, más que a otro tipo de arte porque a veces no tienen acceso a ninguna manifestación de arte más que lo que pueden dar por televisión o lo que vean en su círculo o sea que me parece que están bastante cerrados a lo que es la cultura en general por una cuestión familiar, social y también de la especialidad, es una escuela técnica. Entonces, me parece interesante por eso. Me parece interesante también el tema del debate, porque ellos tienen que enfrentarse con gente que no conocen, intercambiar opiniones, ver cómo se manejan con eso... me parece interesante también las temáticas de las obras, el trabajo que se hace antes también y el trabajo que se hace después. O sea, es muy enriquecedor y me hace salir un poco también de la rutina del aula que me parece que es una forma de aprender, no convencional pero que es muy rica porque yo ahí aprovecho un montón de cosas más que para la materia y ellos me parece que también...” (Ana María, docente de Castellano).

La educadora define a sus alumnos como un grupo “bueno y trabajador, con ritmo”. Dice que se dispersan, pero que no tiene problemas disciplinarios con ellos.

En cuanto al tema de la dispersión, explica:

“no sé... me parece como... como que... últimamente es como que... todo tiene menos duración, o sea que algo les puede entusiasmar en el momento y eso les interesa, se enganchan pero después pasan a otra cosa. No es que tienen que repetir lo que les interesó o seguir en esa línea. Son más como es la cultura ahora, más del zapping. Como que ya se pasa a otro tema. Pasa con los trabajos o con alguna lectura que en su momento les interesó pero después no da como para seguir mucho sobre lo mismo. Y a veces me pasa con las actividades previas o posteriores que pasan de una semana para la otra y ya la segunda semana no es lo mismo. Como que les cuesta engancharse y tener continuidad con algo, o sea, profundizar algo.”

La docente estableció en los últimos 8 años la tradición de que en sus cursos se sale al teatro por lo que los alumnos saben y esperan esa salida, aunque muchos no estén interesados. Entre esos 13 alumnos, 11 son varones y 2 mujeres. La especialidad es la mecánica y los jóvenes se sienten contentos con el taller de tornería casi por

unanimidad. La escuela es pequeña y moderna. Tienen una biblioteca con televisión y durante algunas de las entrevistas había chicos viendo *Poné a Franchella*, mientras otros hacían sus tareas con libros. El bufet es un lugar de encuentro porque es espaciado, económico y con amplias mesas y sillas que invitan a quedarse. Algunos charlan allí en los recreos y otros se ponen solos o en grupos al sol a escuchar individualmente música. En la sala de profesores están enumeradas y con fecha las salidas pasadas y venideras de los grupos a diferentes lugares: fábricas, industrias, la Rural, Formación de Espectadores... También es un lugar agradable y contenedor con toques personales que aportan sus habitantes.

El Liceo

En esta investigación incluimos también un tercer año turno mañana de esta escuela en el barrio de Flores, con un curso de 32 alumnos de los cuales 7 se definen como que nunca fueron al teatro. Se trata de una población menos homogénea que la anterior en relación a los intereses de los chicos y a sus orígenes socio-económico. De hecho, en este caso, varios ya habían ido al teatro con sus familias, aunque la mayoría lo hizo con la escuela.

“Cuando pregunté, siete levantaron la mano. El resto no levantó la mano, yo indagaba y en ese caso te decían mucho con la escuela, con la escuela primaria, salidas con el colegio y alguno que otro, la menor cantidad con la familia, salidas particulares. Pero la mayoría era con la escolaridad.” (Marcela, docente de Lengua y Literatura)

En efecto, en esta única escuela se llegó –luego del proceso de las tres idas al teatro– a la elaboración de un texto teatral en grupo.

La escuela es también una casona pequeña con pisos de madera, un patio con árboles, aulas chicas con puertas y ventanas vidriadas por las que entra mucha luz. La gente de portería es muy amable pero hace seguir las reglas. El bufet está en el patio pero el frío a veces no permite que sea un lugar de reunión para los chicos. Al fondo de la casona está construido otro espacio con aulas más modernas y un salón de química en el que se hicieron las entrevistas con la supervisión de la encargada de ese espacio. La oficina del rector está muy a mano y los docentes entran y salen de su despacho para reuniones

formales y saludos informales lo que le da un tono muy familiar. Para esta docente, también hay efectos secundarios positivos en las idas al teatro:

“Les gustó, les gusta salir de la escuela, les gustaron las obras que vieron. Cuando yo planteaba esta cuestión de lo grupal, cuando yo decía que uno de mis objetivos había sido formar este grupo de 3° 1ª, esta cosa que yo noto siempre cuando empiezan que están bien polarizados los segundos¹⁹, que un grupo se ve ajeno al otro y me dijeron que esas actividades de teatro ayudaron y en el micro, quizás te sentás con otro, o cuando te sentás en el teatro te sentás con otro también y después las experiencias en el aula de trabajo grupal.”
(Marcela, docente de Lengua y Literatura)

Para mí el cierre es también una autorreflexión, yo les pido que me digan lo que quieran, críticas, aportes, opiniones y van hablando. Una de las cosas que resaltan es haber ido a ver teatro con el Programa”. (Marcela, docente de Lengua y Literatura)

Esta docente define a su grupo como *“inquieto, curioso, reflexivo y abierto a las propuestas”*.

Como resultado de un curso que la docente hizo en CePA sobre análisis de las publicidades televisivas, armó un trabajo con los jóvenes que concluyó con la elaboración y filmación de cortos publicitarios. Eso significó un enorme logro para ella y la comprobación de que todos estuvieron “a la altura” de las circunstancias.

Dentro del grupo hay dos chicos a los que les gusta mucho leer y escribir y son bastante productivos en la materia. También hay uno al que le gusta la edición de videos.

Para ella, las tareas de armar las publicidades y ver obras en el Programa fueron una experiencia muy positiva para ese 3° año:

“...los chicos no tienen muchas veces la oportunidad de reflexionar en la casa y es la escuela la que tiene que estar cuando no lo pueden hacer en otros lados. Y aunque esté, me parece que la escuela es enriquecedora para ver otras miradas y mirar la propia también porque que venga de una familia letrada no quiere decir que tenga espacios de reflexión. Y en eso creo que el Programa es

¹⁹ Se refiere a que ese tercer año se forma con la unión de dos segundos años en un mismo curso.

importante porque ayuda a tener una mirada crítica, a ver pensando, a reflexionar cómo el consumo nos trata como si fuéramos vasos vacíos a llenar. La publicidad creo que es una de las cosas que hay que combatir, es ideología, lo que produce violencia.”

Para esta docente, el Programa es también una forma de integración entre dos cursos y un espacio de reflexión conjunta. En ese sentido, valoriza mucho la posibilidad de que las voces de los chicos no sólo sean escuchadas sino que armen el “sentido” de la recepción de los espectáculos. Pero en eso profundizaremos más adelante.

El Comercial

Se trata de una escuela tradicional y de gran porte que se encuentra en el barrio de Balvanera. Tiene 5 pisos de altura y un gran patio. Por su gran tamaño no se llega a calefaccionar en invierno y los espacios le quitan intimidad. Es más bien un edificio público convencional que poco refleja los esfuerzos de los docentes para armar de esa escuela un espacio contenedor y afectivo. La escuela sigue reglas muy estrictas para quienes vienen de afuera. O mejor, algunas son las mismas que en el resto pero la “distancia” ejecutiva de la portería y el espacio impersonal las hace ver más estrictas. Es la única escuela en la que no se pudieron grabar las entrevistas porque lo prohibieron luego de una mala experiencia con el programa de Gastón Pauls en el que los jóvenes alumnos opinaron sobre sexo y salieron en la TV abierta sin la autorización de los padres. En primera instancia, con tantas restricciones, dudamos del interés de participar de la investigación, pero luego la tarea se volvió tan amigable como con el resto de las escuelas.

La docente facilitadora del Programa en este establecimiento fue Susana, profesora de Matemáticas, lo que la vuelve un personaje excepcional no sólo en esta investigación sino también en la tarea que realiza el PFE. Ella no trabaja actividades previas ni posteriores en el aula, pero es muy querida en la escuela (es una de las docentes con más antigüedad en la institución) y los docentes de las diferentes áreas como Lengua y Literatura o Historia, la acompañan en su tarea de llevar a los alumnos a las salas de teatro bien preparados.

Son 36 alumnos de 3º año del turno tarde. De ellos, 4 chicos se autodefinieron como que nunca habían ido al teatro, dos mujeres y dos varones.

Para Susana sus alumnos no son muy estudiosos pero son cariñosos:

“...no le doy mucha bolilla a lo que me dicen. Tenía bastantes referencias con el tema porque justamente yo coordino matemáticas y habían tenido muchos problemas con los profesores de matemática del año pasado. Sabía, pero te digo sinceramente: no. Porque no me gusta llevarme mucho por lo que dicen. Ellos no son buenos académicamente pero son bastante cariñosos, viste y seductores como que te da ganas de estar con ellos, de charlar. Recién estábamos hablando, me preguntaban cosas de la historia de Hitler y te enganchás hablando de otra cosa y lo capitalizan, ¿viste? Está bueno. Pero en lo que es la materia muy poquitos son los que van a aprobar realmente...”

En opinión de la profesora, el Programa le interesa no sólo por el vínculo con las artes sino también por la posibilidad que les da de conectarse con los artistas y proyectar sus vidas:

“...no son hijos de universitarios, ni nietos, ni sus papás tienen amigos universitarios entonces ellos están muy interesados en saber qué hace la gente grande. Mirá antes también te decía ¿Qué hacen? ¿Estudiaron? ¿qué hacen? Es un tema que para ellos está muy lejano, entonces toda la gente que viene, yo les digo ‘Chicos es una Psicóloga de la UBA, que está haciendo una investigación’ o ‘es una nutricionista del Ramos Mejía’. Y ellos preguntan ‘¿Dónde se estudia nutricionista? ¿Primero tiene que ser médico?’ Ellos tienen que aprender todo eso. (...) Aunque no sea directamente el tema que se aborda la mayoría de las veces los chicos les preguntan al director y a los actores donde estudiaron, la formación.”

Dice Susana que los chicos que vienen a esa escuela tienen orígenes muy variados: muchos de la Villa 31 seguramente afirman que vienen del barrio de Retiro, y algunos de provincia que vienen con sus padres en el tren para trabajar en el centro, y otros de Balvanera o zona sur.

En esa escuela, según Susana, el Programa dejó algunas huellas en la historia personal de ciertos jóvenes y sus grupos o cursos de pertenencia:

“...Un año también, no es que lo abordamos directamente, pero hablamos de la homosexualidad cuando vimos Mi Vida en Rosa con el Programa, se disparó bastante. Hubo algunos chiquitos que fueron a hablar con el psicólogo, de puntualmente ‘quiero que citen a mis padres para decirles que soy homosexual’. No es que se resuelva de esa forma, pero bueno dio para hablar. Ya en la tutoría se hablaba ya del tema, pero vos no te das cuenta hasta donde había llegado hasta que no se desencadena en ese pedido del chico.”

“Y lo de Dolor Exquisito fue muy fuerte porque fue una chiquita que muere, de 5° año. Esta nena es un tema, porque aparentemente se suicidó. Viniendo para la escuela se tiró abajo del tren porque estaba embarazada. Es todo aparentemente, porque también un poco quisimos instalar eso en la escuela, no podés decir que se suicidó. Si no, después el tema de los suicidios, tenés después una cadena, se hace una bola. (...) La cosa es que bueno, para el grupo fue terrible. Te pasa en cualquier grupo pero, bueno, en ese momento fue terrible y utilicé un montón el tema: ‘A ver, chicos’ viste esas cosas que te vienen a la cabeza ‘¿se acuerdan de la protagonista en la obra que sufría, sufría? El primer día era terrible el dolor y a medida que pasó el tiempo fue menguando. Bueno, vamos a ir viendo con el tiempo’. Y eso lo replotamos muchísimas veces con el psicólogo.”

El Normal

En este caso, se trata de una institución también muy tradicional de un barrio porteño en un edificio más grande que los anteriores, con enorme población estudiantil. Las vastas dimensiones dificultan la posibilidad de contactar al docente una vez llegados a la escuela, pero también de saber cómo hacer para anunciarse en la puerta y que alguien lo busque, hasta que decidimos llamarlo al celular. Tiene un salón de actos también de grandes dimensiones y allí se realizó la encuesta con los alumnos. Las entrevistas tuvieron lugar en un saloncito diminuto sin destino concreto en la planta baja. La escuela no está limpia ni cuidada y da la sensación de inhóspito e inhospitalario. De hecho, como no encontraron una vez la llave de ese saloncito, hicimos la última entrevista a los alumnos en la sala de profesores, que es en realidad una mesa grande al lado del bufet pero también en la puerta de entrada del salón de actos, es decir, un lugar

sin privacidad alguna porque es un lugar de paso. Allí nos quedamos pensando que era el bufet cuando sonó el timbre del recreo y, luego de una deliberación entre varios, un docente se nos acercó de muy malos modos a pedirnos que no invadiéramos con los alumnos ese lugar de intimidad de ellos. No hubo explicación ni solicitud posible: se quedaron parados varios al lado nuestro en actitud agresora hasta que dimos por terminada antes de tiempo la entrevista y nos fuimos.

En ese marco, Claudio, el docente de Lengua y Literatura es un docente ya mítico del que los alumnos hablan con devoción por su carisma; y los otros docentes por su capacidad y lucidez.

Este es el único caso de los 4 en el que los alumnos pertenecen a 2º año y no a 3º año. En parte se debió a un error de comunicación, y en parte decidimos ver ese proceso también en un grupo con muy poca diferencia etaria.

De su grupo de 23 alumnos, excepto 3, todo el resto levantó la mano cuando preguntó quién no había ido nunca al teatro. Entonces, se vio en la obligación de hacer un sorteo pero manteniendo un mínimo de 2 varones, en un curso con mayoría de mujeres. Dice Claudio que son muy heterogéneos y que vienen de barrios y clases sociales diferentes:

“No conozco los recorridos de todos, pero ya te digo son un grupo muy, muy heterogéneo con estímulos que se nota tienen en la casa de no sé, me imagino hijos de profesionales y bibliotecas en sus hogares y otros que por ahí que sé yo conviven 5 o 6 de la misma familia y los únicos libros que ven son aca en la escuela. Pero es interesante justamente ese aspecto, porque se pueden escuchar diferentes voces y frente a los diferentes temas tienen respuestas que enriquecen.”

Para Claudio, el Programa permite trabajar en su materia una dimensión del fenómeno teatral que para él es esencial: la puesta en escena.

“(…) Y cada vez que yo quería organizar esas salidas, implicaba que no fueran todos porque no era obligatorio, eran salidas extraescolares. Había que estar peleándose con el tema de los descuentos que podían dar los teatros oficiales, por ejemplo. (...) en nuestros programas está leer teatro y uno trata de decir, bueno, la dimensión de la representación es indispensable para entender el fenómeno. Estas obligado a leer obras de teatro pero si vos les querés decir que

una obra de teatro no está pensada para ser leída, ahí estás cambiando el eje. Pero, a ver... la escuela pensada así tradicionalmente, no se siente obligada a llevar al teatro ni a traer el teatro... digo, el fenómeno de la puesta en escena. Es la voluntad de los profesores que quieren que los pibes entiendan esto de que está esta otra dimensión y que es imprescindible vivenciar para entender el hecho teatral en general. Para mí el Programa vino a cubrir eso. A traer teatro de calidad con la ventaja del horario escolar y la posibilidad de pensar el teatro como contenido pedagógico, más allá de leer y ver cuáles son los personajes principales, cuáles son sus conflictos y... no mucho más.”

Presentación de los alumnos seleccionados y grado cero de expectativa

Para empezar con la descripción de los alumnos decidimos ponerlos en el contexto de los hábitos y consumos culturales del grupo al que pertenecen. Por eso, realizamos una encuesta que contempla edad, sexo, país de nacimiento, barrio en el que viven, grupo familiar de pertenencia y grupo de convivencia, persona de mayores ingresos y nivel de estudio alcanzado, lugares a los que acude normalmente, si concurren a algún espectáculo gratuito, si leen algún diario y con qué frecuencia miran televisión y qué programas prefieren, qué tipo de celulares tienen y qué aplicaciones utilizan, cómo se comunican con sus amigos, y si tienen computadora en sus casas y para qué las utilizan.

La Técnica

El curso de la escuela Técnica, como explicamos (ver ANEXO), tiene un total de 13 alumnos de los cuáles sólo 2 son mujeres. Como hay varios repetidores, el 46% tiene 16 años, otro 45% tiene 17 años y sólo un 9% tiene 15 años. El 90% nacieron en Argentina pero un 10% lo hizo en Paraguay. El 70% vive en Capital y el 30% en Provincia. El 57% de sus familias vive de un salario u “otros” y un 15% de planes sociales (7% señala recibir rentas y el 21% responde otras opciones que no son las mencionadas). Entre los sostenes de la familia, un 36% tiene como estudios máximos alcanzados la primaria completa o incompleta (50% y 50%), y el 37% tiene la secundaria incompleta, mientras que sólo el 9% completó la secundaria y otro 9% completó estudios terciarios o universitarios (9% NS/NC).

En cuanto a los lugares de dispersión elegidos para estar fuera del horario escolar, prefieren estar en sus casas o en las de sus amigos en primer lugar, en la plaza o parque, en segundo lugar y en la esquina o en la calle en tercer lugar. Y a la hora de salir, prefieren primero el cine y luego el shopping.

Su actividad favorita para el tiempo libre es utilizar la computadora en primer lugar, practicar un deporte y por último ver televisión. Durante el último año ninguno de ellos concurrió a ver algún espectáculo gratuito y las razones son: porque no les interesa (en su mayoría) y porque no se enteran (en menor medida).

Todos miran aunque sea un rato de televisión de manera diaria y prefieren series y deportes en primer lugar, y películas en segundo lugar.

En relación al celular y su utilización, todos menos un 9% tiene celular y entre ellos, el 64% tiene un Smartphone. Y las aplicaciones preferidas son el Facebook en primer lugar, y comparten el segundo el mensaje de texto y los programas para escuchar música.

Este curso es el único cuyos alumnos seleccionados no repitieron el año ni se mudaron. De los 4 elegidos (en este y en todos los casos) profundizamos en dos de ellos en relación a sus gustos y en una evaluación final más completa. Sobre ellos dos, Laura y Pedro, centraremos los comentarios pero también citaremos opiniones de los otros dos.

Laura vive en Barracas a 30 cuadras de la escuela. Le interesan los grafitis y forma parte de un grupo en la escuela que dibuja bocetos en hojas, primero, para después pasar a las paredes, que será el próximo paso. Escucha tecno, cumbia, romántico... “*Algunos dicen que Damas Gratis es medio de negro. Pero también me gusta Romeo Santos que es más de bachata.*” Los fines de semana sale a pasear con amigos o con la familia a la Costanera Sur, al Parque Roca o al Tigre. Su papá es tornero y su mamá trabaja en limpieza. Ambos son del Chaco. Ve poca tele porque se aburre pero le interesan sólo los programas de Telefé: *Vecinos en guerra*, *Sin codificar* o *Los Simpson*. Sus amigos son 10 que fueron compañeros suyos (repitió 2º año). Con ellos va al cine y prefiere películas de acción como *Resident Evil* o *Rápido y furioso*.

En la primaria fue a ver algo al teatro pero no se acuerda ni qué era ni en dónde fue. Su actor y actriz preferidos son Guillermo Francella y Julieta Díaz.

Sus padres eligieron esa escuela para ella y sus dos hermanos mayores de 23 y 27 años, y ya no le importa estar siempre entre varones en casa y en la escuela: *“Yo me llevo mejor con los chicos que con las chicas. Las chicas de ahora son muy quilomberas, por cualquier cosa te agarran bronca y se van de boca o se van a las manos y eso no me gusta. En todos lados es así, en Barracas... en La Boca...”*

Si dispusiera de bastante dinero, le gustaría llevar a sus amigos al mar porque ella no lo conoce, y si fuera invierno a Bariloche, porque tampoco lo conoce. Y si pudiera, luego de la escuela, seguiría ingeniería en robótica.

¿Qué lugar ocupa o podría ocupar una salida a ver una obra de teatro independiente? A priori, ninguno. Para Laura *“ni aunque me den la plata, porque la usaría para ir al cine que nos gusta a todos”*. Laura, como otros jóvenes cree que el teatro es para gente de más de 30 años y culta, es decir, para alguien que no es ella ni sus amigos. Ese fue también el resultado de un *Focus group* realizado por el equipo del Programa Formación de Espectadores realizado durante 2009, con el objeto de conocer cómo aparecen las artes escénicas dentro del horizonte de expectativas de los consumos culturales de las jóvenes generaciones²⁰.

Pedro es el mejor alumno del curso pero tiene una actitud muy distante, como si no le importara quedar bien, ni establecer un vínculo con nadie fuera de sus compañeros o amigos. También se muestra distante de los contenidos de la escuela y de sus docentes, aunque a la hora de “rendir” lleve las mejores notas. Dice que sólo le interesa pescar, jugar a la pelota y en la computadora... y aclara *“y nada más”*. Todo lo demás, se deduce, lo hace sin gusto, y su actitud es la de cumplir sin gusto. Dice que hay pocas cosas interesantes en la computadora y que tuvo un celular que lo aburrió y lo vendió.

Vive en Barracas a 3 cuadras de la escuela con su madre y un padrastro, y su cuñado está construyendo una casa en la que él ayuda los fines de semana así aprende algo de albañilería. También que iba a ir al Otto Krause y que ya se había anotado pero justo la familia se mudó de barrio y esa escuela le quedaba muy cerca.

²⁰ Es el resultado de un Focus group realizado durante 2009. Producción del instrumento y supervisión general: Lic. Marcelo Urresti. Grupos seleccionados: Cens 23; Escuela de Enseñanza Media N°2 Distrito 17 “Rumania”; Escuela N°2 Distrito 6 “Mariano Acosta”. Realizaron las entrevistas: Marcelo Urresti, Ana Durán, Sonia Jaroslavsky y Pedro Antony. En *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital*, Ana Durán y Sonia Jaroslavsky. (2012). <http://www.formarespectadores.com.ar/pdf/adolescentesyteatro.pdf>

Su familia está compuesta por dos hermanas mujeres de 20 y 17 años que viven en Quilmes en la casa de la hermana mayor, que está casada y es ama de casa. Ahora vive con su mamá que es también ama de casa oriunda de Paraguay, su padrastro que nació aquí y su hermano de 12 años. Él nació en Paraguay y vino aquí cuando tenía 9 años. Su papá sigue viviendo en Paraguay pero él no volvió a su país natal desde que vino para Buenos Aires.

Le gusta ver *Amos del pantano* en A&E, History Channel o Discovery Channel. Pero sobre todo *Sin codificar*. El único actor que parece reconocer y admirar es Adam Sandler y no reconoce a ninguna actriz. Tampoco reconoce muchos grupos musicales. Prefiere el rock nacional, pero en su celular tiene lo que le pasan sus amigos o compañeros. No le gusta ni la cumbia ni la bachata. Tampoco bailar. Si va al cine, prefiere el Lavalle y también películas de acción como *Rápido y furioso*.

Su contacto con una obra de teatro fue en la escuela primaria: “*Iba a la Carlos Pellegrini de Entre Ríos y Constitución. Me acuerdo que era una obra de teatro sobre San Martín que no estaba buena. En la escuela misma fue. Otra escuela hizo y fuimos todos a ver.*” Tal vez, como consecuencia, con relación al teatro dice “*No me entusiasma. Me da igual. Para mí sería bueno porque no tengo un día de clases. Pero no iría voluntariamente. Prefiero jugar a la pelota.*” La escuela le “copa”, dice, y “*vengo contento la mayoría de las veces. Nunca me llevé materias. Soy más o menos buen alumno.*”

Pedro se transformó en un desafío en esta investigación en relación al proceso que realizaría durante las sucesivas idas a ver las obras, porque aunque el resto de los jóvenes no mostraron particular interés en el teatro o la danza, tampoco mostraron un tajante desinterés, al punto de afirmar que prefiere jugar a la pelota.

El Liceo

El curso del Liceo tiene un total de 32 alumnos de los cuáles el 63% son mujeres y el 37% varones que tienen 15 años (el 50%), 16 años (el 38%) y 17 y 18 años (el 12%). El 80% nacieron en Argentina pero un 17% lo hizo en Bolivia y hay una alumna nacida en Colombia. El 100% vive en Capital: el 38% en Flores, el 13% en Floresta, el 13% en Caballito. El resto se reparte entre Bajo Flores, Villa 1.11.14 y Parque Chacabuco

(todos en un 8%) y Lugano, Villa del Parque y Soldati (un alumno de cada uno de esos barrios). El 57% de sus familias vive de un salario u “otros” y un 11% de planes sociales; el 11% vive de rentas, el 7% de “otros”, el 4% recibe ingresos no mencionados en las opciones, y el 7% NS NC. Entre los sostenes de la familia, un 22% tiene como estudios máximos alcanzados la primaria completa o incompleta (8% y 16%), y el 17% tiene la secundaria incompleta, mientras que el 21% completó la secundaria y otro 34% alcanzó estudios terciarios o universitarios (17% los completó y el 17% no lo hizo). Cabe señalar que en comparación al grupo antes mencionado, de los padres de los alumnos de La Técnica, sólo el 9% había alcanzado los estudios superiores contra 34% en este grupo.

En cuanto a los lugares de dispersión elegidos para estar fuera del horario escolar, prefieren estar en el parque o la plaza en primer lugar, en su casa o en la de sus amigos en segundo lugar y en la iglesia o templo, en tercer lugar. Y a la hora de salir, prefieren primero el cine y luego el shopping.

Sus actividades favoritas son muy variadas: hacer deportes concentra el 19% y, luego, con el 11% estar con amigos, escuchar música, utilizar la computadora y salir o pasear. Luego, sus salidas favorita para el tiempo libre es ir al shopping y al cine al menos 1 ó 2 veces por mes, luego ir a la cancha y por último ir a alguna feria también con la misma frecuencia. Durante el último año un 33% sí concurrió a algún espectáculo gratuito en la Ciudad. Los que no lo hicieron fue en su mayoría porque no se enteraron o porque no tienen nada cerca de sus casas.

El 92% mira televisión aunque sea un rato de manera diaria y prefieren series en primer lugar, y luego películas y noticieros en segundo y tercer lugar respectivamente.

En relación al celular y su utilización, todos menos un 8% tiene celular y entre ellos, el 63% tiene un Smartphone. Y las aplicaciones preferidas son mensajes de texto en primer lugar, y comparten el segundo el Facebook, Whatsapp y los programas para escuchar música, aunque la mayoría se comunica con los amigos por Whatsapp.

En este curso de 32 alumnos, como dijimos, 7 se autodefinieron como que no fueron al teatro y 4 fueron sorteados para participar de esta investigación en un total de 3 varones y 1 mujer. Pero sólo llegaron a 4º año dos varones y la mujer porque uno repitió. De los

4 elegidos profundizaremos en dos de ellos en relación a sus gustos y en una evaluación final más completa. Son Guido y Antonio, y sobre ellos centraremos los comentarios.

Guido quiere ser futbolista. Le gusta estudiar e ir a la escuela y tiene la fantasía de ir a castings. Para jugar en un futuro en el Milán de Italia, está estudiando italiano. Hasta el año pasado entrenaba con frecuencia en un club, pero como se fue a probar a otro club, lo echaron y ahora está un poco descolocado. Es de San Lorenzo y comparte los gustos musicales con su padrino, que lo lleva a recitales de Los piojos, Ciro y los Persas, Las Pelotas y Los redonditos de ricota. También escucha Damas Gratis con su familia, y algo de reggeton. Es argentino. Nació y vive junto al Parque Chacabuco. Su mamá y papá son de Paraguay, pero vive junto a su madre, el padrastro (este último argentino) y con sus 3 hermanos: un varón mayor que él y dos hermanas menores. Su mamá es ama de casa y su padrastro trabaja en la farmacia del Hospital Italiano.

No le gustan las películas de terror pero sí de acción, y no sigue novelas ni series, sino más bien fútbol, noticieros y películas.

Con respecto al teatro, como vive cerca del Parque Chacabuco, vio obras de títeres en la plaza pero no entró a la sala, por lo que no se considera a sí mismo como espectador de teatro. También vio danza callejera. Sus actores preferidos con Brad Pitt en el género dramático y Francella en comedia. No tiene actriz preferida. Dice que no distingue entre un buen o mal actor pero que a estos dos le gusta verlos actuar: *“A mí, además de jugar al fútbol me gustaría ser actor. Hace poco tuve esa decisión, cuando dejé el club último se me ocurrió ver castings, buscar...”*.

Le gustaría hacer muchas más salidas con la escuela y le gustan todas las materias. De hecho, se considera un buen alumno y todos los días va con ganas a la escuela.

Antonio tiene 15 años y le gusta el parkur, los juegos de puzles, las películas de terror, y el “metal” en términos musicales: Megadeth, Disturbed y Metallica. No tiene cable en su casa pero si lo tuviera no lo usaría. *“La computadora sirve más. Es todo más accesible, buscás lo que querés. En cambio en el canal se limita a la programación que ellos desean. Veo algún video que sea humorístico, documentales también veo Capusoto pero sobre todo internacional, que sea en inglés. No te sabría decir uno, mezclo y hablo inglés.”*

Sus actores y actrices preferidos son Antonio Banderas, Jack Blach, Jonhny Deep y Keira Knightley (de la película *Los piratas del caribe*).

Dice que fue una vez a ver una obra de teatro pero *“no tenía idea de que era un teatro y no lo sentí como un teatro. (...) Tenía como 6 ó 7 años y no me acuerdo bien, pero era una simple obra de títeres.”* Cuando le preguntamos por qué no lo sintió como una obra de teatro, respondió: *“No voy a decir que es en un teatro grande, sino que es como una obra de colegio. Una obra de teatro es una buena obra de teatro para mí, con actores sumergidos en su papel.”*

En relación con la escuela, opina: *“Lo que más me gusta de este colegio en particular son los profesores, su forma de enseñar. Son todos buenos en cuanto a su forma de enseñar. Lo puedo relacionar con el teatro, se podría decir que son actores muy buenos pero están en un teatro horrible. El establecimiento no es muy lindo. Está bien comandado dentro de todo pero un edificio así, aunque esté bien comandado es un edificio al que le falta... le falta escenografía.”*

Antonio se mantiene al margen de sus compañeros y tiene el cabello largo que le tapa los ojos. Vive con su mamá que trabaja en una inmobiliaria y como recepcionista de un taller mecánico. *“Vivo acá a 4 cuadras. Tenía papá pero se murió. Resulta que lo balearon. Yo nací acá donde estoy viviendo ahora y mi viejo vivía en Ciudad Evita y de vez en cuando lo iba a visitar, pero no sé nada más. (...) Con mi mamá hacemos nuestra vida separados, ella me hace la comida y cuando yo necesito algo le pido y cuando ella necesita algo me pide pero no hacemos mucho juntos. Una salida en bicicleta, raramente. Ella trabaja de lunes a lunes.”*

El Comercial

El curso, 3° 3ª del turno tarde, tiene 36 alumnos, de los cuales el 70% son mujeres. La mitad tiene 15 años y la otra mitad, 16, aunque hay un alumno con 17 años y otro con 18 años. El 84% son argentinos, dos nacieron en Paraguay y uno en Bolivia. Todos viven en Capital Federal, pero el 32% en Retiro (sólo el 6% dice que vive en la Villa 31) y el resto entre Pompeya, Monserrat, La Boca, Abasto y Soldati. El 53% afirma que la persona con mayores ingresos de la familia es su mamá, el 42% que es su papá y un 5% dice que es su abuelo. El 50% dice que esos ingresos vienen de un trabajo rentado,

el 13% de rentas o alquileres y el 16% se divide entre los planes sociales y las rentas o alquileres.

El 37% de los adultos sostén de familia tiene la secundaria incompleta y el 26% completa, como máximo nivel de estudios alcanzado. Sólo un 16% llegó a la universidad y sólo un 5% la completó. El 11% sólo tiene la primaria completa y el 5% incompleta.

La mayoría acude con frecuencia de 1 ó 2 veces por semana a la plaza o parque, en segundo lugar a la casa de amigos y en tercer lugar a la iglesia o templo. Su salida preferida con amigos es al cine, luego a un shopping y por último a alguna feria.

Sus actividades favoritas para el tiempo libre son practicar deportes, estar con amigos ver televisión y utilizar la computadora. Pero en este grupo también aparecieron las opciones de escuchar música y escribir y leer. Sólo el 16% fue a algún espectáculo gratuito el último año y el resto afirma que no lo hace porque no le interesa y porque no se entera, como razones preponderantes. El 68% afirma leer los diarios online o en papel aunque sea una vez por mes, la mayoría en papel (77%). El 84% mira televisión todos los días y noticieros, películas y telenovelas.

El 78% tiene SmartPhone y la mayoría los usa para comunicarse por Whatsapp, utilizar Facebook y bajar música.

De este curso, sólo 3 pasaron el año de tercero a cuarto de los 4 seleccionados. En este caso elegimos a Naty y a Lucio.

Naty viene a las entrevistas como si fuera una obligación y durante todo el proceso de la investigación no supimos por qué se había ofrecido como voluntaria para participar de esta actividad. De hecho, no le pedimos que hiciera el cuestionario final como al resto de los participantes con nombre que aquí distinguimos para seguir su proceso durante un año. Pero las razones para su inclusión las dio su docente: *“Ellos ahora se sienten como que son... Porque alguien les viene a preguntar a ellos, como que... Hay una chica, Naty, que cambió la actitud para conmigo así: ¡pafff! Que era un poco lo que yo... Yo pretendo así esas cosas, buscar y encontrar. Esa chica cambió la actitud, eso era lo que yo quería. Y porque antes era una maleducada... Bah! Maleducada no, como más rea, más todo así y ahora es una ‘Lady’, ella está así ahora, por el lugar que tiene ahora con esto. En ella el cambio es muy notorio.”*

Naty vive a 10 cuadras de la escuela, y los fines de semana acompaña a su hermano menor a jugar a la pelota o sale con sus amigos. Su sello distintivo personal es que también se junta en el obelisco con los “directioners”, un grupo de fans de los One Direction, banda por la que está apasionada. De hecho, junto a 4 amigas del colegio habían hecho una cola de dos días para sacar entradas para ver a esta banda.

Cuando va al cine, elige películas de terror y de zombies y su sueño es ir a Inglaterra a ver a su banda. Además, escucha reggaetón y a Ricardo Arjona. En la tele ve *Aliados*, *Los Simpson* y Disney Channel. Sus actores preferidos son Mariano Martínez, y Florencia Bertoni haciendo de *Floricienta*. Opina que un buen actor es el que hace llorar a la platea. Su contacto con el teatro fue viendo una puesta de *El Principito* pero no se acuerda ni de la sala ni de los actores porque era muy chiquita. También vio títeres pero no los considera “teatro”. Sin embargo, estudió actuación en el Centro Cultural San Martín cuando tenía 10 años, pero a fin de año la profesora renunció, así que dejó esa actividad.

Su papá trabaja en seguridad y su mamá es ama de casa. Ambos nacieron en la provincia de Corrientes pero se criaron acá. Juntos salen a pasear o caminar por ahí los fines de semana y, a veces, comparte la música con su mamá.

Lucio es llamativo a simple vista. Tiene una remera de Led Zeppelin y unos rulos como de afro muy largos y siempre está con su guitarra, que aprende de manera autodidacta, tocando encima de la música grabada. Junto a sus amigos va a tocar a la plaza de Rodríguez Peña y Paraguay y también van a la galería Bond Street. No va mucho al cine pero sí a caminar por la avenida Corrientes con su novia o se pasa el fin de semana en su casa tocando la guitarra.

Lucio fue al British Art Centre con la escuela primaria a ver una obra de teatro pero no lo considera teatro porque ese marco de la escuela no le permitió disfrutar: *“El teatro debe ser un lugar lindo adonde va la gente que quiere disfrutar. Lo tenés que vivir. Sentirte que estás o no.”*

Su actor preferido es Johnny Deep *“porque se transforma en distintos personajes y tiene mucha capacidad de concentración.”*

De la escuela le gusta todo porque tiene buen contacto con los profesores. Sus materias preferidas son Historia y Geografía y le gustaría que lo lleven a museos o a hacer

turismo. Vive en Balvanera y su mamá, oriunda de Perú es ama de casa, mientras su papá, nacido en Paraguay, es cocinero.

El Normal

El curso es un 2º año del turno mañana que está integrado por 23 alumnos, de los que el 85% son mujeres. Recordemos que sólo 4 no levantaron la mano cuando se les preguntó quiénes nunca habían ido al teatro, por lo que, 19 chicos no se autodefinieron como espectadores de teatro.

También en este grupo sólo 3 de los 4 con los que iniciamos la investigación pasaron de año. Sin embargo, el 40% tiene 14 años, 50% tiene 15 años y sólo un 10% tiene 16 años, por lo que es un curso con muy poca repitencia.

El 85% nació en Argentina y un 15% en Bolivia. El 95% vive en Capital Federal y sólo un 15% viene de Provincia. Sin embargo, sólo un 15% vive en el mismo barrio en el que se ubica la escuela (Caballito). El 95% restante vive en Flores, Floresta, Boedo, Pompeya, Tapiales, Villa del Parque, Almagro, Once, Mataderos, Villa Luro, Lugano, Paternal, Parque Avellaneda y Villa 1-11-14.

La persona con mayores ingresos es el papá. El mayor nivel educativo es la secundaria completa (40%), incompleta (20%), primaria completa (20%) y sólo un 10% accedió a la universidad o estudios terciarios, pero sólo la mitad (el 5%) los completó.

Al lugar al que asisten con más frecuencia es al parque o plaza, a la casa de los amigos y, en tercer lugar, a la iglesia o templo y al club deportivo. Como en los otros casos, su salida preferida es al shopping, al cine y a las ferias. Pero en relación al uso del tiempo libre, si bien en primer lugar comparten con los otros el gusto por estar con amigos, este grupo es más deportista y elige en segundo lugar esa actividad, y en tercer lugar utilizar la computadora; y sólo un pequeño grupo elige ver televisión.

Están menos interesados por las noticias diarias que el resto de los grupos (sólo el 50% y con poca frecuencia). El 80% ve televisión todos los días pero no mucho tiempo. Y, seguramente porque son una mayoría de mujeres, prefieren las telenovelas en primer lugar, las películas en segundo y los deportes en tercer lugar.

El 80% tiene un SmartPhone y, como el resto, prefieren utilizar Facebook, Whatsapp y mensajes de texto.

De este grupo hemos seleccionado a Carla y Marcos para llevar adelante con ellos esta investigación.

Carla es una de las pocas alumnas que viven en Provincia, en Villa Madero. Le gusta estudiar y dice que por eso creen que es “rara”. También estudia patín desde hace 7 años. De chica fue a ver *Floricienta* pero no está segura que eso sea “ir al teatro porque era de la tele más bien”. Vive con su mamá, la pareja de su mamá y su hermanito de 9 años. Le gusta el cuarteto, la salsa, el pop y tiene en la pared de su habitación pegadas imágenes de One Direction y los Jonas Brothers además de frases y partes de canciones en inglés. Dice que “antes” estaba todo el día en la compu pero ahora no más de 5 horas diarias. También le gusta estar al aire libre y ver recitales en el Parque Roca, por ejemplo de Tan Biónica. Con su papá pero en la casa de su tía se queda de sábado a martes y aprovecha para escuchar música y ver películas de terror. *“Cuando hablan de política yo siempre me meto y escucho y opino. Cuando hablan de los problemas del trabajo yo me voy y que se arreglen ellos”*.

Tiene algunos recuerdos de *Floricienta*, aunque era muy chica: *“Lo único que me acuerdo es que me dieron un librito que decía las canciones que se iban cantando en el orden, con las letras y los actores. Cuando salí, estaban los actores firmando autógrafos. Fui con mi mamá y mi tía y mi tío y la novia de mi tío. Las canciones me las acuerdo todas porque hasta hora las sigo escuchando y los efectos me los acuerdo también. Eso sí, lo vi chiquito todo pero dentro de todo estaba bueno.”*

Marcos

Es uno de los 4 varones entre 19 chicas. Cabello corto y muy formal en su vestimenta y en su forma de hablar, como si buscara las palabras para hablar correctamente. Su mamá es maestra (tucumana) y el papá (cordobés) gasista. Dice que lo que más le gusta de la escuela son *“la clase de profesores que hay y el nivel educativo”*, y que sabe la escuela tiene buen nivel educativo por *“la gente egresada de acá que conozco que está en la facultad y les va bien”*. También dice que lo que menos le gusta es *“la gente que está entrando. Gente no presentable, digamos. Faltaría un poco más de seguridad acá en la escuela. Hay muchas amenazas, se pelean mucho y haría falta que tengan más*

controlados a los chicos. (...) La gente no presentable es gente desubicada, agresiva. Pasás por los pasillos y te chocan y te quieren pegar. Más los chicos que están entrando.”

Hace fútbol, natación, su tarea con entusiasmo. También va los fines de semana a una iglesia de Don Bosco para “ayudar a la gente que necesita o a chicos más chicos que yo, en el entrenamiento o recreación”. A veces va con sus amigos al Cinemark a ver películas de acción y a comer. Vive a 8 cuadras de la escuela y va caminando. En la tele ve programas de deportes y entretenimientos como *Casados con hijos*. Le gusta el cuarteto (Banda XXI), Soda Stereo y Turf. Su actor preferido es Liam Neeson de *Búsqueda implacable* por “su trabajo en ese papel, se localiza mucho y también sabe de artes marciales”. Dice que nunca le llamó la atención el teatro y que estuvo a punto de ir a ver el show de Fátima con la familia pero a último momento no se pudo. También fue a ver al Gran Rex su grupo preferido Banda XXI “pero no es teatro aunque se haga en un teatro”. De todas maneras, está muy entusiasmado con ir al teatro porque “me gustaría que saliéramos por lo menos 3 veces al año con la escuela. Es divertido hacer salidas”.

Nos preguntábamos, entonces, si existe un grado cero de la expectación de teatro y respondíamos que no porque, de acuerdo con la definición de Josette Feral, la teatralidad está presente en lo cotidiano y lo extra cotidiano. Sin embargo, la consigna fue preguntar quiénes “**nunca habían ido al teatro a ver una obra de teatro**”. Aclaramos dos veces la palabra “teatro” porque Marcos fue al Gran Rex, que es un gran teatro pero vio-escuchó a una banda de música.

Pero de los otros 7 casos, hay algunos que consideran que no fueron al teatro o bien porque eran muy chicos de edad y no se acuerdan, o porque no eran conscientes de estar viviendo la experiencia. En ese caso está Laura (no se acuerda porque era muy chica), Naty (no considera que los títeres sean teatro) y Carla (vio *Floricienta* pero considera que era un show de la tele en vivo). En este sentido, también Josette Feral dice que una de las condiciones para ser espectador de teatro es ser consciente de estar asumiendo ese rol, y pone el ejemplo del teatro invisible, el que se realiza en la calle o en los subtes y empieza como una discusión o un suceso determinado hasta que en algún momento se

desnuda el artificio. Señala la autora que si alguien se bajó antes del subte o siguió de largo, nunca va a descubrir que estuvo viendo un hecho teatral²¹.

Pero hay otros casos muy interesantes en los que vinculan el amateurismo o la falta de disfrute como una imposibilidad de reconocerse como espectadores o bien, no reconocer lo que se ve como teatro. Pedro vio una obra en una escuela que estaba mal hecha y no le gustó, por eso “espera” que eso no haya sido teatro; a Antonio le pasó lo mismo y afirma que “no lo sentí como teatro”; Lucio fue al British Art Centre y el marco de la escuela no le permitió disfrutar así que no lo considera teatro. Resulta, pues, interesante preguntarse si la experiencia en el Programa Formación de Espectadores que también se desarrolla en el marco de la escuela, le permite reconocer la experiencia teatral.

Y por último, el caso de Guido responde a la consigna de la investigación ya que no vio teatro en una sala de teatro, sino en la calle. Es decir, vio espectáculos callejeros.

Ahora ¿en qué sentido es relevante analizar las transformaciones operadas –si las hubiere– en estos jóvenes, en tanto espectadores, en el transcurso de las tres salidas al teatro que prevé el PFE, siendo que en su mayoría ya tuvieron experiencias como espectadores, pero que no las asumen o no las reconocen de este modo? La respuesta está en el foco mismo de motivación del Programa: se trata de crear, fomentar y/o habilitar en los jóvenes un **tipo de atención** necesaria que posibilite devenir espectador de las **artes escénicas independientes contemporáneas** de la Ciudad. Ese tipo de atención es, como hemos indicado previamente, específica y situada; diferente a la que concita o requiere, por ejemplo, el circo, el teatro comunitario o el teatro comercial, entre muchas otras expresiones posibles.

En síntesis, todos estos jóvenes tienen en común no haber asistido nunca a una sala de teatro independiente de la ciudad de Buenos Aires a ver algún espectáculo con estética contemporánea. Y, de hecho, no pueden establecer la diferencia entre teatro independiente, teatro oficial o teatro comercial, por ejemplo.

²¹ “En este ejemplo, la teatralidad provino de la conciencia del espectador de que había teatro, y esto alteró la manera de percibir las cosas”. Féral, Josett. Op. Cit. Pág. 41.

A- Desarrollo cronológico de la investigación

A-1: Primer espectáculo al que asistieron: *Amor a mordiscones*²²

Durante el mes de agosto de 2013 se realizaron las primeras cuatro funciones de *Amor a mordiscones* (una por curso, dos en turno mañana y dos en turno tarde) para los cuatro cursos que integran la investigación en la Sala Beckett. En todos los casos se enviaron a los docentes a cargo las actividades previas para hacer en el aula, y las posteriores (ver ANEXO). Las/los dos coordinadoras/es los ubicaron en la sala de a dos, hicieron contacto visual con cada uno y les entregaron un programa de mano. Eso los fue calmando de a poco y el contacto se volvió más personal. También se realizó, como es habitual, una pequeña charla de 5 minutos antes de comenzar la función para explicar:

- Que están en el marco del Programa Formación de Espectadores
- Que no van a ver una obra hecha para escuelas
- Que se les asignó una butaca que tienen que respetar (y no cambiarse de lugar) tal como si fuera una función en el horario habitual nocturno
- Que el celular debe estar apagado. En este caso se les pregunta qué función cumple el celular en un recital y qué sucedería si se dejara prendido durante el espectáculo.

Al finalizar la función, se les presentó a los artistas y se realizó la charla debate. Cabe aclarar que, como el cupo máximo es de 50 alumnos, estos cursos (que tienen menor cantidad de integrantes) compartieron la experiencia con otros del mismo o de otro colegio pero no estuvieron dos grupos de la investigación en la misma función.

²² Una pareja de artistas intenta un espectáculo de café concert, donde a través de la música y la poesía, hablarán al público del amor. A medida que transcurre el show se irá develando un amor, que jamás ha sido expresado entre estos dos interpretes, con ello, se verá modificada la intención inicial del espectáculo, para caer en las idas y venidas de una pareja que intenta amarse. Lo coreográfico, lo musical y lo rítmico serán la forma de resolver sus conflictos. Creada en 2008 por Celia Argüello Rena y Rakhil Herrero, se define como Coffe Love Concert. Disponible en la Web: <http://www.alternivateatral.com/obra9697-amor-a-mordiscones-coffe-love-concert>.

A-1-A: Descripción de la salida, desde la llegada a la sala

En este apartado analizaremos el primer encuentro entre el grupo de jóvenes que estamos investigando (y sus 3 ó 4 alumnos, que exploramos con mayor profundidad) y la actividad. Es decir, la salida al teatro, en los siguientes ítems:

- Llegada al hall de la sala
- Apropiación del espacio
- Ingreso al espacio del espectáculo
- Actitud receptiva durante el espectáculo
- Participación en la charla debate posterior: dinámica interna del grupo, apreciaciones, inquietudes e impresiones acerca de lo visto.

En el análisis de esta primera actividad, es decir, de esta primera salida al teatro, será posible focalizar en “*ciertos procesos y subprocesos que componen el acto de recepción en el teatro: percepción, interpretación, emoción y actividad de la memoria*” (De Marinis. 2005. 107) para abordar los tres aspectos que tomamos como base para el análisis y la comparación entre los 4 grupos y los 13 jóvenes seleccionados en la investigación: argumental (semántico), procedimental (estético) y emocional (emotivo).

Más que comparar los 4 grupos entre sí, nos interesa ver la evolución que presenta en el desarrollo de las 3 salidas al teatro para observar los cambios grupales e individuales.

A-1-A-1: La Técnica

Entraron a la sala de manera muy bulliciosa. Como era un día primaveral, varios se quedaron afuera y una docente los autorizó a ir a comprar al quiosco. Allí se volvió más un día de picnic que una salida al teatro. La sensación fue que iba a costar crear el clima adecuado para la función²³. Se apropiaron del espacio pequeño del hall. Con excepción de dos alumnos repetidores, el resto era la primera vez que venía al Programa. Se trataba de dos terceros años: uno, el de la investigación. Nadie sabía bien cómo

²³ Nos referimos al clima de silencio y expectación que definieron tanto Anne Ubersfeld como Marco De Marinis en el Capítulo 1.

comportarse pero todos se dejaron llevar por la inercia de la conducta habitual de las salidas percibidas como un recreo: se daban mochilazos, se gritaban, se empujaban y hacían chistes. Comentaban que están felices de perder horas de clase. Su profesora les hacía bromas y elevaban el tono de los comentarios. Una docente tardó en entrar, y esa espera los fue aplacando hasta que se hizo silencio. Empezó la función, y les costó entrar en el código del café concert. De hecho, no aplaudieron entre cuadro y cuadro por más que algunos fueran claramente musicales e impliquen una detención luego de cada escena. Pero se rieron bastante y parecen haberlo disfrutado, aunque hubo muchos momentos de murmullos. Sin embargo, en relación a la manera en la que entraron, estuvieron muy tranquilos y atentos.

Luego de la función, comenzó la charla debate. Todos coincidieron en que pensaban a priori que iban a ver una obra aburrida y se sorprendieron porque era divertida.

Acerca de la sala de teatro, coinciden en que les parecía un bar pequeño y no una sala. Lo comparan con el hall de *Extravaganza* o del Gran Rex y del Astral. En la charla no se escuchan entre ellos y hablan todos todo el tiempo.

- *“El escenario es de frente y cerca y no alto y lejos, con telones.”*

Llegaron y se presentaron los artistas, las profesoras, y los chicos contaron a qué escuela pertenecen y en qué barrios viven: Almagro, Paternal, La Boca, Lomas de Zamora, Avellaneda, Flores y Berazategui.

Descubrieron la cabina técnica y dedujeron que desde allí se manejan las luces y el sonido. *“Es como un DJ”*.

A la pregunta acerca de qué les llamó la atención respondieron:

- *“Las peleas. Porque eran duras pero no eran reales.”*

- *“Cómo coordinaban los movimientos con el sonido.”*

- *“Los poemas. Cómo hacían rimar casi todo.”*

- *“Pero eran re incoherentes porque primero hablaban del amor y la pasión y después hablaban del color rojo.”*

- *“Sí, primero hablaban de un tema y paraban. Empezaba una canción y bailaban. La luz enfocaba a uno y después empezaba la música.”*
- *Estaban los dos vestidos del mismo color. Como una pareja de baile. Eran onda ochentas.*
- *“Para mí eran más música disco.”*
- *“No hay mucha escenografía. Es simple y sencillo.”*

COORDINADOR: *¿Por qué te parece que eligieron esa escenografía?*

- *Para enfocarse más en la parte del baile y no ocupar mucho espacio. Tienen sólo una guitarra y dos sillas.*
- *Sí, así se mueven por todo el escenario.*
- *Con las sombras que proyecta la luz, se veían más grandes reflejados en la pared.*

Luego se abrió a preguntas de los chicos. Algunas fueron:

- *¿Cuánto tiempo les llevó armarlo para que esté presentable para el estreno?*
- *¿Hacían playback?*
- *¿Por qué no eligieron temas de rock en lugar de esos temas viejos?*
- *Al principio el chabón parecía mimo porque no hablaba. Parecía que estaba fumado...*
- *¿Alguna vez te olvidaste la letra o algo?*

El preceptor comparó la preparación de los actores con la de un equipo de fútbol y los jóvenes lo escuchan respetuosamente. Sin embargo, parecían molestos por el insistente comentario acerca del “actor que parecía fumado” que hizo un muchacho de otro curso. Lo chiflaron para que parara de hablar. Una semana más tarde, reapareció este episodio en todas las entrevistas personales posteriores. Los jóvenes sintieron vergüenza y dijeron que la escuela “*quedó mal delante de los actores*”.

De los 47 jóvenes que asistieron, sólo hablaron y desarrollaron preguntas o apreciaciones 4 ó 5. El resto se reía, boicoteaba las opiniones por momentos, y por otros paraban y estaban atentos, pero en general contestaban con monosílabos. La actitud era contradictoria porque de a ratos parecían muy compenetrados y por otros sumamente dispersos, en los 40 minutos de la charla. El asistente de la obra era egresado de una escuela técnica y les explicó qué era una “gelatina” en los dispositivos lumínicos y varias cuestiones técnicas, que los hizo prestar atención.

En la charla debate, con el acompañamiento del coordinador y los actores y directores de la obra, hablaron de los siguientes temas: los dos tipos de salas (teatro independiente y teatro comercial) desde la entrada al hall, espacio escénico (compararon el escenario a la italiana de un gran teatro con el escenario al piso de una sala de teatro independiente), café concert (formato dividido en escenas), danza teatro (baile y texto hablado), dramaturgia (armado en rima), escenografía para la danza teatro (pocos y pequeños objetos para que haya espacio para el baile), coreografía (las peleas están coreografiadas y por eso no se lastiman), entrenamiento del actor y bailarín para hacer playback y para no olvidarse la letra, y proceso creativo del espectáculo. Y junto al preceptor hablaron del riguroso entrenamiento similar al de un jugador de fútbol: concepto de trabajo en equipo.

Una vez terminada la función, la coordinadora y su asistente comentaron acerca de la charla debate. Una opinó que hubo una fuerte situación de boicot de los mismos alumnos entre ellos y por eso hubo que poner en funcionamiento muchas estrategias para desarrollar la actividad. La otra opinó que el boicot entre ellos fue una actitud “estimulante” en ese grupo y que fue lo que los hizo salir de la apatía y el desinterés. La primera explicó: *“Eso es relativo y depende del ámbito. En esta instancia en la que tenemos media hora de charla debate, esa media hora que vos tenés para conocer al grupo y resolver por dónde va la charla debate, para darle voz a los artistas, para develar líneas de contenidos estéticos, técnicos, para dar lugar a que aparezca lo emotivo... Nosotros por eso frenamos el boicot. Si estás muy agotada, quizás decís ‘bueno, listo’ y tirás la toalla.”* La segunda concluye: *“Creo que este tipo de funciones son abrumadoras. Los artistas y nosotros también quedamos agotados. Y ellos mismos se abruma. Es como tener a 15 cachorros ladrando al mismo tiempo. Entonces, en ese desorden, hay que tirar tantos recursos que terminás abrumado.”*

A-1-2: El Liceo

Era un grupo muy tranquilo, integrado por el 3º año de la investigación y un 4º año del mismo colegio. La presencia de alumnos mayores no inhibió a 2 de los 3 chicos con los que trabajamos en profundidad (el restante faltó a la actividad). Se apropiaron del espacio, es decir, ocuparon con comodidad el hall, las sillas alrededor de las mesitas, y no se amontonaron en un solo lado. Eran bastante ruidosos y, antes de entrar, empezaron a subir el tono de las charlas hasta llegar al clima del recreo. Les costó aceptar las butacas asignadas al punto que la asistente puso orden dos veces para que se genere un clima de calma. A dos alumnos les costó apagar el celular (comentaron en voz baja que no lo iban a hacer), pero ante la aceptación del resto, lo apagaron. En la anteuúltima fila una preceptora habló en voz alta aun cuando había empezado la función. En toda la fila, los chicos decidieron no acatar la consigna de atención silenciosa y expectante. El resto sí. Llevó los primeros 5 minutos de la obra que preceptora y alumnos hicieran silencio.

Este grupo reaccionó ante la estructura de “cuadros musicales” del concert aplaudiendo al final de dos de los cuadros, pero no en todos. Durante la función hubo un silencio atento y se rieron bastante, pero no tanto como los alumnos de la escuela Técnica.

Durante la charla debate se escucharon entre ellos muy respetuosamente. Algunos dijeron que conocían el Teatro Nacional Cervantes y el Teatro Colón, que ambos tienen cortinados o “telón”, que tienen más de 1.500 butacas (no sabían qué eran “localidades”) y que sin micrófono en esos enormes espacios seguramente sería muy difícil escuchar a los actores tan claramente como en esta salita, en la que, además, les veían los gestos.

En cuanto a la pregunta acerca de qué les llamó la atención, respondieron:

- *El tipo de obra que es de danza, de teatro, de música y un poco cantada.*
- *Me daba risa los gestos que hacían.*
- *Que rimaban mucho todo el tiempo.*
- *Cuando le piden al público una palabra y con eso improvisan una canción.*
- *Cuando se pelan y ponen todos esos sonidos de fondo.*

- Hay una pelea de karate y una de boxeo, pero en el fondo las peleas no son de puños sino de pareja.
- Desde el principio se sabe que es una pareja.
- La ropa que usa la pareja... Tiene colores complementarios.
- Las sombras que aparecen en las paredes cuando pelean

COORDINADOR: *¿Qué pasa con la música?*

- Es la que escuchaban mis papás.
- No es en vivo, sino que viene de una computadora.
- Es muy vieja, son temas clásicos, pero las peleas son contemporáneas.

Luego se abrió a preguntas de los chicos. Algunas fueron:

- ¿Hiciste sonidos que ya estaban hechos?
- ¿Vinieron de Córdoba para acá para tener más posibilidades de trabajo?
- ¿El guión lo hicieron ustedes o ya existía la obra?
- ¿No les da vergüenza actuar delante de toda la gente?
- ¿No les dan risa sus propios chistes?
- ¿La tienen hecha hace un montón?
- Dicen que el teatro te ayuda a mantener un poco lejos los problemas personales...
- ¿Qué difícil darse cuenta si uno está disfrutando algo cuando está nervioso...
- ¿La escribieron sabiendo que era para ustedes o en algún momento pensaron que eran para otros?
- ¿Tienen más obras?
- Comparando los públicos que los vieron hasta ahora ¿cómo fuimos nosotros?

Durante el desarrollo de esta charla debate, hubo momentos de dispersión (los más técnicos como iluminación y proceso creativo) y de nuevo interés, como aquellos en los

que hablaron de sus vidas, de la profesión del actor, de cómo estuvieron hechas las partes humorísticas, y sobre todo en relación a la opinión que los artistas tenían de ellos. Quedaron impresionados cuando les confirmaron que percibieron todos los momentos de distracción y de atención.

En relación a los dos jóvenes de la investigación que participaron, uno preguntó sobre la tarea del actor (Guido, quien finalmente al poco tiempo empezó a estudiar actuación) y el otro (Antonio) hizo un comentario acerca de la iluminación y de que su padre era iluminador y algunas veces lo llevaba con él cuando era chico.

En la charla debate, con el acompañamiento del coordinador y los actores y directores de la obra hablaron de los siguientes temas: los dos tipos de salas (teatro independiente y teatro oficial) pero en relación a la cantidad de butacas y la presencia de telón, café concert (formato dividido en escenas con la integración de diferentes artes: teatro, danza, música y canto), danza teatro (baile y texto hablado), dramaturgia (armado en rima), improvisación (cuando pide una palabra y arma un tema musical), vestuario (colores complementarios), coreografía (las peleas están coreografiadas y por eso no se lastiman), entrenamiento del actor (cómo hace para no sentir vergüenza y para estar concentrado y no reírse de los chistes), del proceso creativo del espectáculo, de la vida de los artistas que no nacieron en la Ciudad de Buenos Aires. A diferencia del grupo anterior, hicieron más foco en la vida y la tarea del actor y, además, la dinámica interna del grupo permitió que algunos alumnos hicieran ciertas reflexiones: *“Dicen que el teatro te ayuda a mantener un poco lejos los problemas personales...”* o *“Qué difícil darse cuenta si uno está disfrutando cuando está nervioso”*, ante la afirmación que hicieron los intérpretes acerca de que se ponen muy nerviosos antes de salir a escena pero que lo disfrutaban mucho.

También se pudo detectar en los dos alumnos que participaron que sus intervenciones estaban vinculadas a sus historias personales: Guido preguntó desde su deseo incipiente de ser actor y Antonio desde el recuerdo de su padre fallecido. Eso nos hace pensar, desde la perspectiva emocional, que seguramente las inquietudes de los jóvenes

surgieron motivadas por sus historias o intereses personales: como una versión emocional de la “enciclopedia” de Umberto Eco²⁴.

A-1-3: El Comercial

Aunque tienen la misma edad que los demás grupos, parecen adultos en su comportamiento en la entrada a la sala. Son dos 3ros años y, probablemente se inhiban entre ellos por pertenecer a cursos diferentes y no compartir la cotidianeidad del aula. Se apropiaron de la sala, es decir, ocuparon el espacio de manera tranquila y, a diferencia de otros grupos, no jugaron a las cartas como los jóvenes de la escuela Técnica, ni levantaron la voz. No asumieron la actitud de un recreo bullicioso sino un evento social de jóvenes mayores. Al entrar al espacio de la función, lo hicieron tranquilos y aceptaron la butaca sin protestar. Una vez ubicados, una chica dijo en voz alta “Ay, tengo miedito” y el resto lo festejó pero todo volvió a la tranquilidad. Les costó un poco aceptar la consigna de apagar el celular. De hecho, los coordinadores captaron esta dificultad y se acercaron por las filas para hacerles notar que la consigna era en serio. Atrás se sentaron los cuatro jóvenes identificados por la docente como los más indisciplinados. Durante la función hicieron todo el tiempo comentarios en voz mediana, pero todos estaban vinculados con lo que estaban viendo. Uno conocía el tema *Parole parole*²⁵ en italiano y los demás discutían cómo se hizo la banda de sonido. Pero no participaron luego de la charla debate. Eso es interesante porque en varias funciones los jóvenes hacen comentarios muy ricos entre ellos pero no llegan al ámbito de la charla debate posterior.

Durante la función, captaron esta instancia participativa del público al concluir las escenas en dos oportunidades. También festejaron las bromas y varios movieron sus cabezas al compás de la música. La función fue una fiesta. La expectativa era que luego participaran activamente de la charla debate. Sin embargo, costó mucho que hablaran

²⁴ No obstante la intención y previsión del autor, puede suceder que el lector, en cuanto a su capacidad, no sea el mismo que el emisor esperaba. Esta “ley pragmática” ocurre cuando los códigos comunicativos del emisor y el receptor no coinciden. Para lograr su objetivo, el autor prevé un Lector Modelo. En este cálculo influyen elementos como la lengua, el conocimiento o enciclopedia, o el patrimonio léxico y estilístico. Sin embargo, el autor va más allá. No sólo prevé al lector sino que lo instituye cuando contribuye a que el mismo produzca una competencia (enciclopédica, por ejemplo). Es en este sentido, el de competencia, en el que el autor hace referencia a la enciclopedia del Lector. Eco, Umberto. (1987): *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987, 2a ed. (Trad. esp. de *Lector in fabula*, 1979)

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=1hejSyjn760>

porque parecían muy inhibidos. Llevó unos minutos que empezaran a hacer comentarios. Comentaron que esperaban que fuera una obra aburrida y que se sorprendieron. Notaron que estaban a dos cuadras del Shopping Abasto. Cuando llegaron a la sala les pareció que era un bar o una cafetería. *“A los teatros que fui no eran así. Fui al Maipo, que es todo rojo y tiene sillas más modernas”*.

- Es que esta sala no tiene escenario

- Nooooo. Cómo que no tiene escenario. Ése es el escenario. Si no, estaríamos todos mirando para atrás.

- Es tan chiquito, que no tiene escaleritas a los costados.

COORDINADOR: *¿Y eso qué permite? ¿qué les parece?*

- Vemos los gestos de los actores

Cuando llegaron los actores y el asistente a la charla debate y se ubicaron en sillas en el escenario, comenzó la actividad presentándose todos. Había jóvenes de Balvanera, Parque Patricios, La Boca, Almagro, Retiro, Pompeya y Lomas de Zamora. También se presentaron los artistas. Allí volvió a decaer nuevamente la participación de los chicos que parecían tímidos ante esa nueva presencia de los integrantes del espectáculo que acababan de ver.

COORDINADOR: *¿Qué les llamó la atención de lo que acaban de ver?*

- Las peleas

- Que eran bailadas, como una coreografía. Bailaban las canciones. Se re expresaban.

- Me gustó cómo hablaban y que se acordaban de todas las palabras re difíciles.

- Llama mucho la atención que bailen y actúen a la vez. A mí me divirtió muchísimo.

COORDINADOR: *¿Alguien sabe qué música hubo en la obra?*

- ¿Había un bolero?

- No, ni idea

- Pero me pareció que la danza que hicieron en el piso era más contemporánea.
Porque la danza clásica es más en puntitas de pie.

- Sí, y tiene una técnica más suave.

COORDINADOR: ¿Cuál les parece que es el tema de la obra?

- Del amor que se tenían entre ellos.

- Sí, el amor no confesado.

- Porque cuando él se declaró, ella tenía puestos los auriculares

- Aparece en las canciones

- Cuando uno se ofendía, el otro también.

COORDINADOR: ¿Qué otra cosa les llamó la atención?

- Que terminaban una parte y se hacía un silencio. Entonces, a veces, aplaudíamos.

- Sí, cuando ella se quedaba parada y quieta.

- La pausa era para que hagan cambios de luz.

- Las sillas, la guitarra y el bolsito, que era lo único que había en el escenario.

- Las sombras en la pared.

- Los colores de la ropa, los lentes.

- Sí, era de años 70, por los colores fuertes, el modelo de los pantalones y la solapa.

- El playback que era muy exagerado. Era gracioso.

- Que había muchos juegos de palabras.

Luego se abrió a preguntas. Algunas fueron:

- ¿Cuánto tiempo les llevó bailar así?

- ¿Qué eligieron primero: el teatro o la danza?

- ¿Cuántos años son la carrera?

En este grupo, a diferencia de los otros dos, hubo participación también de alumnos extranjeros que, pese a la inhibición del grupo, se animaron a preguntar. De los 4 jóvenes que participan de la investigación sólo preguntó Lucio, también en relación a su experiencia personal: le llamó la atención que la guitarra fuera azul y cómo había improvisado con una palabra del público.

También es notorio que se haya llegado a otra profundidad de análisis, consecuente con la entrada de estos jóvenes a la sala: el mayor conocimiento del hecho teatral, o bien, la voluntad de la mayoría de seguir a quienes ya tienen experiencia, o la confianza en la docente (o diversas hipótesis que no podemos confirmar), hicieron que esta función se pareciera mucho más a una función con adultos que ya conocen el ritual de las artes escénicas independientes, que han incorporado el tipo de atención que se requiere, y que participan con un conocimiento más profundo de la actividad, que a una función en la que es difícil establecer un estado de relajada inquietud porque hay que restablecer continuamente el orden, y la posibilidad de construir ese tipo de atención grupal es intermitente y huidiza. Los temas que se trataron fueron: escenario al piso en las salas de teatro independiente (*Nooooo. Cómo que no tiene escenario. Ése es el escenario. Si no, estaríamos todos mirando para atrás.*); la danza-teatro, sus similitudes y diferencias con la danza clásica, qué es una coreografía; la dramaturgia de la obra (*Sí, el amor no confesado*); la estructura del café concert (*Que terminaban una parte y se hacía un silencio. Entonces, a veces, aplaudíamos.*); la escenografía, el vestuario y la formación de los artistas.

A-1-4: El Normal

Este es el curso de 2º año, en lugar de 3º como el resto, y tiene además la particularidad de estar conformado mayoritariamente por mujeres. A la función asistieron junto a 4º año y, como en el resto de los casos, eso los inhibió bastante. En el hall de la sala estuvieron muy tranquilos y se apropiaron del espacio cómodamente. Algunos jugaron a las cartas y otros charlaron entre sí. Como en otros casos, despertaron interés los volantes de las obras que están en la barra del bar y rápidamente se apropian de los más atractivos visualmente. También llamó la atención la separación clara del grupo que pertenece a la comunidad boliviana. Aparte, pero activos, conversando sin timidez entre

ellos, ocuparon un sector del hall. Y luego, en el interior, se acomodaron en la primera fila, participando activamente de la charla debate.

Aunque estaban muy tranquilos al entrar a la sala, costó mucho acomodarlos porque fueron los que menos aceptaron la designación de la butaca. Eso demoró el tiempo de la actividad de manera notable. Sin embargo, la actitud no fue de desafío sino más bien de juego infantil. La coordinadora de la actividad se vio en la necesidad de comentar en la charla previa “*Cómo costó acomodarlos*”, lo que llevó a una explicación más detallada de las razones por las que el Programa asigna las butacas de esa manera.

Durante la función fue el grupo que menos se rió. La impresión era que la actividad no estaba alcanzando los resultados esperados, porque no participaron ni aplaudiendo al final de los cuadros, ni se habían reído en las partes supuestamente pensadas para causar gracia. Los cuerpos estaban muy quietos con la mirada fija hacia delante. Sin embargo, fue el grupo que más participó en la charla debate, y lo hizo con mucha profundidad de análisis, lo que demostró que el silencio es un estado de concentración y de atención, en este caso.

En la charla debate, como el resto de los grupos, manifestaron que esperaban que fuera algo aburrido y que les sorprendió que se tratara de una obra divertida. También les pareció que el hall parecía más un bar que un teatro, y acotaron que “*en los teatros de la calle Corrientes, en los carteles dice qué obra se está presentando y aparecen famosos*”. Allí la coordinadora habló de los tres circuitos de teatro: comercial, oficial e independiente, y sus diferencias en relación a cómo se dan a conocer, cómo son sus salas y sus mecanismos de producción. Una chica comentó que estudia danzas árabes, otra que hace danza clásica y les explicó a todos de qué se trata. Por lo menos diez jovencitas levantaron la mano y explicaron que vieron *Floricienta* y *Casi Ángeles*, y compararon los escenarios. Otros hablaron de las butacas (dijeron que las de esta sala eran muy incómodas) y que los artistas miraban al público “*y los hacen cómplices*”. Finalmente sucedió algo inesperado porque una alumna de 4º año (no del curso que estudiamos) explicó que los artistas “*rompen la cuarta pared*”²⁶, lo que ameritó una explicación de la joven con apoyo de la coordinadora de la actividad. Esa alumna estaba estudiando actuación, según verificamos al finalizar la función.

²⁶ “*Pared imaginaria que separa el escenario de la sala. En el teatro ilusionista (o naturalista), el espectador asiste a una acción que supuestamente acontece al margen de él, detrás de un muro traslúcido.*” Patrice Pavis. Op. Cit.

Lo que les llamó la atención:

- *La única escenografía eran las dos banquetas y la guitarra. Capaz estamos acostumbrados a ir a teatros donde hay más cosas...*
- *Había sólo dos personas en la obra.*
- *Cuando actuaban y hacían el karate*
- *La ropa que estaba combinada*
- *Los actores no eran de los 80, sino más de los 60 ó 70 porque la ropa era parecida a la de Hairspray.*
- *Los actores se gustaban y no se lo decían*
- *Es porque antes no tenían tanta libertad para decirse lo*
- *Ahora puede ser tímido pero ya no da miedo.*
- *Ahí no hay Facebook ni Twitter. Ahora te podés declarar mandando un Twitter.*
- *Igual, vivían peleando todo el tiempo. Más bien se histériqueaban.*
- *Era un juego. Volvían a pelarse y después a pedirse perdón.*

COORDINADOR: *¿Cómo era el lenguaje que usaban?*

- *Con forma de rima*
- *Sí, y hablaban de colores*
- *En un momento hablaron tipo mexicano, como el Chavo del 8 y las telenovelas mexicanas del canal 9*

COORDINADOR: *¿Qué te hacía recordar a las telenovelas mexicanas?*

- *El título: Amor a mordiscones*

COORDINADOR: *¿Cómo era la música?*

- *Una era una salsa*
- *Había como recopilaciones de películas de karate y de los ninjas.*

- *Era una cámara lenta y parecía un jueguito de play station.*

COORDINADOR: *¿Qué cosas les causaron gracia?*

- *Cuando dice que no siente las piernas*

- *Cuando le dice “te quiero” y ella está escuchando la radio*

- *Cuando ella lo empuja y lo tira al suelo*

- *La parte del “no me toques”*

En este caso, el coordinador cambió la forma de trabajo en la charla debate. *“Cuando vi que no se reían pensé que lo mejor era intervenir un poco más para incitarlos a que cuenten lo que pensaban. Al final, descubrimos que les causó gracia aunque efectivamente no se rieron mucho”.*

Las preguntas al elenco, fueron:

- *¿No se timentan de lo que hacen?*

- *¿Dónde ensayan?*

- *¿Y ustedes... son novios?*

En este caso, se inauguraron temas que hasta ahora no habían aparecido: los tres circuitos de las artes escénicas, el vínculo con las telenovelas, la conciencia de que es el producto de un proceso previo (*“¿Dónde ensayan?”*), la comparación con los vínculos amorosos en la actualidad (*“Ahora te podés declarar mandando un Twitter”*), la inquietud acerca del vínculo en la vida real de los intérpretes.

Conclusiones

En cuanto a la apropiación del espacio en el hall de entrada y su ingreso posterior a la sala, a excepción de los jóvenes de la escuela Normal, los otros tres grupos en diferentes momentos de esos tramos pasaron de la condición de alumnos a espectadores de las artes escénicas, es decir, de la lógica escolar en la que se los llama a silencio, discuten la autoridad y juegan como si estuvieran en el recreo, a otra con más autodisciplina y

control²⁷, que dialoga con el nuevo espacio-tiempo del ritual de las artes escénicas. Dicho de otro modo, pasaron de la subjetividad escolar a la subjetividad de “nuevo espectador” que está atento a las consignas explícitas y no verbales que propone el acercamiento a “esta” sala teatral y a “esta”²⁸ obra de danza teatro, es decir, al ritual de las artes escénicas. No es casualidad que una parte de las jóvenes del Normal hayan ido a ver teatro a grandes salas, o estén estudiando danza clásica o actuación, y sospechamos que esa experiencia y los comportamientos que devienen de ello, han sido rectores del resto de los alumnos durante la función.

Hacemos foco en el tema del “ritual de las artes escénicas” pensando al “ritual” bajo los términos de Peter McLaren (1996), es decir, como un mecanismo de socialización. La “cultura escolar” (Viñao Frago-2002) también es un mecanismo de socialización para todos sus integrantes. Por eso es interesante destacar cuándo responden a uno u otro mecanismo de socialización, es decir, cuando pasan de la subjetividad escolar (Corea-2004) a la subjetividad del espectador de las artes escénicas de Buenos Aires.

Por otro lado, sólo los alumnos del Liceo, a partir de los silencios entre los cuadros, captaron que allí se esperaba que el público participara con su aplauso y, de hecho, así lo hicieron.

En relación al conocimiento de otras salas, si bien en todos los grupos reconocen haber ido alguna vez al teatro, y eso permite diferentes profundidades en la charla debate posterior, en el Liceo conocen el Teatro Nacional Cervantes y el Teatro Colón, y en el Normal pudieron relacionar tipo de espacio, escenografías, vínculos entre actores y públicos. Y también es este grupo el que más vínculos ha encontrado entre lo que vio y su vida cotidiana: los vínculos amorosos en tiempos de *Facebook* y *Twitter*, las telenovelas mexicanas, *Hairspray*.

²⁷ Antonio Gramsci (1974), mientras repasa la aridez del aprendizaje de materias como latín y griego, se explica, entre otras cosas, que su finalidad es que los niños aprendan hábitos de diligencia, exactitud, compostura física, concentración psíquica, y se pregunta si un estudioso de cuarenta años o un científico serían capaces de pasarse dieciséis horas concentrados si no hubiera aprendido de chico esos hábitos por coacción mecánica. En este sentido, pensamos en la autodisciplina como una habilidad o estrategia aprendida para accionar de acuerdo con determinadas circunstancias. En el caso del teatro independiente, la autodisciplina del espectador es condición sine qua non para responder a su ritual.

²⁸ Cada espectáculo en su sala tiene una propuesta particular para el espectador, que en las artes escénicas se viene reflexionando desde Peter Brook hasta hoy. El “tipo de atención” al que nos referimos tiene que ver concretamente con la adecuación activa del espectador a esa nueva situación y a ese nuevo espacio.

El grupo de jóvenes del Comercial fue el que más se rió, es decir, que exteriorizó sus emociones, lo que no significa que sea el que más lo disfrutó. El más concentrado fue el Normal, y el menos expresivo durante la función.

Para los coordinadores, el comportamiento de los jóvenes de la Técnica fue un problema que provocó un debate posterior a la salida de la actividad. La pregunta que se hicieron fue: ¿tuvieron una actitud de boicot o estaban abrumados por las nuevas circunstancias no esperadas a la que se enfrentaban en esa sala?

En cuanto al análisis del espectáculo, los jóvenes del Liceo tuvieron una explicación cabal acerca del nivel de la fábula (la historia que cuenta la obra), que no surgió en la charla debate con el grupo de la escuela Técnica. Aunque se puede aventurar que el capital cultural del primer grupo es superior al segundo grupo dada la encuesta realizada al iniciar este capítulo, fue también comprobable que los jóvenes del Normal vincularon ese capital cultural con sus experiencias cotidianas y en ese sentido tuvieron un mayor aprovechamiento de la experiencia.

En relación al aspecto **semántico** (argumental), no fue sencillo llegar a un relato acerca de la fábula de la obra. Veremos en las entrevistas con los alumnos que sólo Laura de la Técnica tiene claro de qué se trataba la obra. Pero es necesario recordar que en este caso, el argumento es una excusa para el desarrollo del espectáculo²⁹. Lo **estético** (procedimental) fue lo más analizado y referido por ellos, es decir, lo que más les llamó la atención y de lo que más se habló en la charla debate y en las entrevistas posteriores: los aspectos técnicos como las peleas, la fonomímica o la utilización de la luz, fueron desarrollados por los 4 grupos. Y en cuanto a lo **emocional** (emotivo), sólo se esbozó en el grupo del Normal, el único en preguntar si los intérpretes eran novios.

A-1-B: Entrevistas a los alumnos posteriores a la función de *Amor a mordiscones*

En esta entrevista se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Fue útil la actividad previa que realizaron en el aula? ¿Por qué?
- ¿Estaba bien organizada la entrada a la sala?

²⁹ Este espectáculo, subtítulo "Coffe Love Concert", es más una sumatoria de cuadros de baile, música y diálogos chispeantes al estilo "café concert", que una pieza dramática convencional.

- ¿Qué esperabas de una sala de teatro? ¿qué esperabas de la obra?
- ¿Cuál fue tu primera impresión/sensación acerca del espectáculo a poco tiempo de comenzar?
- ¿Recordás cuál fue el argumento de la obra?
- ¿Te sirvió la charla debate? ¿Qué recordás que te haya parecido interesante? ¿Qué opinás de la coordinación de la charla? ¿Participaste? ¿Por qué?
- ¿La obra te pareció de teatro o de danza? ¿Por qué te parece que se puede catalogar a la obra como de “danza teatro”?
- Contame 4 detalles del espectáculo que te hayan llamado la atención.
- ¿Qué recordás de la actividad posterior que trabajaron en el aula?
- ¿Qué expectativa tenés acerca de la próxima obra que vas a ver?

Con la realización de estas preguntas nos proponemos hacer foco en los tres aspectos (argumental, procedimental y emocional) pero además perfilar las interpretaciones personales de cada joven, cómo funciona su memoria en relación con la identificación personal y el vínculo con su emoción. Y por último, ver si se desliza alguna distinción entre el ser “alumno” de la escuela y “espectador-alumno” en la sala de teatro, es decir, si en algún momento perciben algún pasaje del rol del alumno al del “espectador-alumno”, habida cuenta que van con la escuela a ver una función en un horario no convencional.

Actividad previa y posterior

En relación a esta pregunta –si recuerdan qué actividades previas y posteriores hicieron en el aula–, la palabra clave es “memoria” y, en este sentido es importante hacer una detención para ponerla en juego con el concepto de “subjetividad mediática”. Como ya expresáramos, en tiempos presentes coexisten entre los jóvenes al menos dos tipos de subjetividades –definida esta como una serie de operaciones que realizamos para habitar el mundo–: una pedagógica y la otra mediática. Explica Cristina Corea que en la pedagógica “*la conciencia y la memoria funcionan sobre signos, símbolos, marcas significantes, huellas; la conciencia se organiza sobre elementos que pueden ser*

recuperados por la memoria. El dispositivo pedagógico logra que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción; y para eso el sistema perceptivo tiene que ser doblegado: cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón.” (Corea, 2004: 50) En el caso de la subjetividad mediática, en cambio, *“la conciencia no llega a constituirse: la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir, que la subjetividad informacional se constituye a expensas de la conciencia”*. (Corea, 2004: 48, 50 y 51).

Esto explicaría la dificultad que tienen los jóvenes para “linkear” las actividades realizadas en el aula con la obra que están viendo, que van a ver o que han visto. Pero no es esta la única razón visible por la que los jóvenes “olvidan” actividades y contenidos desarrollados en clase. Existe además la conciencia de que existe un password para aprobar los trabajos escolares y, junto con ellos, cada una de las materias. Estos “trabajos” que realizan en el aula se suman a otros en una serie que a veces sólo está definida por prioridades “escolares”: *“Tengo otras tareas más importantes por el momento. Dibujo y un par de trabajos prácticos que son para Cívica. Es que esta profe ya cerró el trimestre y los otros todavía no.”* (Pedro, de la Técnica)

En la Técnica, Laura y Pedro sí recuerdan que se realizó una actividad previa. Laura no la entendió bien pero le pareció interesante: *“sí, al no entenderlo te llama mucho la atención.”* Para Carlos *“Vimos una película, no, dos videos. De la gente con los brazos que se movían, como un baile pero sin mirarse. Estaba bueno porque era algo que no había visto nunca. Pensé que la obra iba a tener que ver con esto.”* Ante la pregunta acerca de si eso lo predispuso bien o mal contestó: *“sí, más o menos. No le veía la diversión.”*

Los jóvenes del Liceo recuerdan que hubo una actividad previa pero no los detalles. Guido cuenta: *“Sí. Creo que vimos un video, pero no me acuerdo. Algo que estaban sentados, hacían muecas con la mano. Había partes aburridas y partes que estuvieron buenas.”*

El grupo del Normal sí recuerda que existió una actividad previa pero, en ese caso, fue contraproducente. Carla, que estudió danzas, explica: *“Me pareció que era bueno para saber qué íbamos a hacer. Era raro, pero después se entendió que para bailar no es necesario usar todo el cuerpo. Algunos pensaron que si eso íbamos a ver, iba a ser*

aburrido. Porque era todo sentado y mucho no se entendía y había uno que era en francés y no se entendía. Pero después nos dimos cuenta que nada era así.” Y Marcos completa: *“El profesor nos mostró un video de cómo podía ser la obra. Eran unas personas, había una canción y con las manos la iban interpretando. (...) Mis compañeros comentaban que si era como el video iba a ser aburrido. No lo entendíamos, no lo podíamos interpretar.”*

Las actividades previas, en principio, o se olvidan totalmente, o parcialmente; o resultaron contraproducentes en el caso de *Amor a mordiscones*. En cuanto a las posteriores, la entrevista a los alumnos fue realizada antes de que llegara la consigna al aula porque se priorizó la cercanía de la experiencia de expectación a la concreción de las actividades áulicas.

Ingreso a la sala

Para Laura de la Técnica, estuvo bien que hubiera un orden y una organización para entrar a la sala *“porque cuando entramos todos juntos como que nos atartalamos todos y queremos empujarnos y nos queremos sentar en cualquier lado”*.

Guido, del Liceo, cuyos padres ya habían ido al teatro (*“yo nunca me quise prender con ellos”*), observa algo diferente y original en relación con el resto de los alumnos de la investigación: *“El lugar estaba bien ordenado, estaba limpio, los baños también estaban limpios. Y nos recibieron amablemente. Apenas entramos nos preguntaron si queríamos ir al baño, eso no suele pasar. Me gustó la actitud de las personas. Me gustó que atiendan bien al público para que si quieren ir a verlos otra vez, van a ir porque saben cómo los van a tratar. Que sea un ambiente lindo y limpio está bueno.”*

Antonio, también del Liceo, da cuenta de la dificultad para aceptar la butaca que comentamos en el apartado anterior: *“Nos organizaron ellos y nosotros no teníamos claro si entrás de a dos... y te tenés que sentar en donde te dicen... y ahí nos sentamos donde nosotros quisimos.”* ¿Qué subjetividad prepondera en esta puja? ¿La del espectador que exige un buen lugar en el que ubicarse? ¿La del alumno que desafía la autoridad para seguir “jugando” con sus compañeros? ¿La del adulto espectador que quiere estar junto a sus amigos y por eso hace fila y protesta si tiene que estar en butacas separadas? ¿La del alumno que exige ese mismo derecho? ¿En qué momento y en qué medida impera una u otra lógica: la del espectador y la del alumno? Esto no

resulta claro ni en esta investigación ni en la experiencia concreta de ser espectadores de las artes escénicas cotidianamente.

Naty, del Comercial, en otra línea de opinión, explica: *“Está bien que nos hayan organizado. La chica que estaba ahí empezó a poner los lugares y a no cambiarnos. Si no, hubiéramos hablado todo el tiempo.”*

En el Normal, Carla cuenta: *“Hubo medio problemas para ubicarse porque algunas personas se cambiaron de lugar pero dentro de todo, todo bien. Nos ubicaban de a dos para que no estemos con amigos o no charlemos pero se cambiaron otros chicos, de otro año, de otra división. A mí me tocó tener a mi mejor amiga al lado y a otra atrás. (...) Me parecieron bien las consignas. Siempre hay pautas. Dijeron que apaguen los celulares. Yo lo apagué. Me pareció bien. ‘Chicas, ¿saben qué hora es?’ Y yo pensé: ‘lo apagaron’. Qué increíble.”*

Expectativas de la obra y de la sala

Laura de la Técnica, como el resto, pensó que la obra iba a ser aburrida *“No sé. Como dicen que juzgan sin conocer... bueno, así. Como nunca había ido al teatro y me dijeron que era medio aburrido, me dejé guiar por eso. Mis compañeros del año pasado habían ido a ver Los árboles mueren de pie y estaba feo y pensé que esto iba a ser igual.³⁰”* Pero a los pocos minutos de empezar la función *“Me gustó al principio cuando empezaron con el juego de palabras y contando su historia de amor. Ahí me di cuenta que me iba a divertir.”* Pedro dice que también que no era lo que esperaba pero que estuvo muy bien porque había algunas partes que daban risa: *“Me reí, la disfruté”.*

Guido, del Liceo, desliza en su opinión su interés por los temas de actuación: *“Yo dije, estábamos sentados y cuando apagan las luces dije ‘qué pasa acá, seguramente va a ser una obra malísima y no le va a gustar a nadie’. La forma en la que salieron, haciendo muecas, no me la esperaba, fue nuevo. Hay veces que salen y entran rápido, y este salió lento, con ganas de actuar y todo, de mostrarnos la obra.”*

³⁰ Este es el tipo de obras que se hacen en el Teatro El Colonial, que están hechas para jóvenes bajo el nombre genérico de “teatro para adolescentes”, al que asisten las escuelas y cuyo objetivo es ilustrar la currícula.

Primera impresión de la obra

En la Técnica, a Pedro le cuesta mucho no sólo hablar de sus emociones o de aquello interno que experimente, sino también reconocer que algo le ha ocurrido de ese orden: *“¿Qué sentí? Nada... como que me quedaba pensando a veces, no sé. Alegría nada más. Me daba risa.”*

Laura, también de la Técnica, cuenta que le pareció complicada la consigna de apagar el celular: *“Al principio, más que nada cuando dije ‘me voy a aburrir y encima tengo que apagar el celular’, y estaba la señora que nos acomodó arriba mío justo y me sentía deprimida pero después ni bola le di al celular. (...) y cuando el chico entró pensé ‘me voy a divertir’”*.

Antonio, del Liceo, se divirtió pero también tuvo que estar atento, y eso resultó placentero: *“Sobre todo fue divertida la obra, más que nada. En algunos momentos como que eran partes en las que tenías que prestar atención porque decían partes complicadas y tenían rimas y eran palabras difíciles y estaba bueno pensar en todo lo que decían.”*

A Lucio, del Comercial, también le llamó la atención el oficio del actor: *“Sentí qué era interpretar el personaje. Me gustó pensar cómo, de tener tu personalidad, tengas que crear otra. Como crear un nuevo mundo para hacerte creer otra realidad. Eso me gustó.”*

Y Marcos, del Normal, reivindicó el tema de que el teatro se trate de ver actores en vivo: *“Me gustó, me atrajo. No era lo mismo ver una película que verlo en vivo. Es como ir a ver Show Match y estar ahí adelante, que verlo por la tele. No es lo mismo.”*

Argumento (nivel de la fábula o dramaturgia³¹) de la obra

Como dijimos, *Amor a mordiscones* es una obra de danza teatro, con una importante impronta de café concert, estructurada en cuadros, con un argumento simple pero disparador: una pareja de jóvenes actores, van por los escenarios hablando del Amor.

³¹ Según Patrice Pavis, es a menudo usado como sinónimo de argumento o narración, pero refiere tanto al significado, al significante y a la manera de narrar. Contemporáneamente se prefiere el término “dramaturgia”. (Pavis. 1998)

Pero no se animan a decirse mutuamente que se aman. Todas las escenas son intentos fallidos de expresar esos sentimientos y, mientras tanto, conquistas y peleas justifican coreografías y canciones.

Para abordar el nivel de la fábula, retomemos la cuestión de las interpretaciones posibles. En esta investigación se puso de manifiesto desde la empiria, una cuestión central para las teorías de la recepción que mencionamos hasta ahora en el primer capítulo: hay tantas interpretaciones como espectadores posibles. Dice el filósofo Alain Badiou: *“El teatro piensa (...) y produce ideas-teatro. (...) La idea-teatro está incompleta en el texto (...) El público hace parte de lo que completa a la idea. Todos sabemos que, según el público sea de tal o cual manera, libera o no la idea-teatro completándola. Pero si el público forma parte del azar, debe ser él también lo más azaroso posible. (...) Sólo vale un público Genérico, un público al azar”* (1997: 28, 29). Por su parte, Anne Ubersfeld (2001) retoma la condición colectiva e individual del público y, en relación con la expectación individual explica que su tarea es ir de lo cercano a lo lejano, del conjunto al detalle. En ese sentido, también están previstas las diferentes formas de recepción de cada espectador.

En este sentido, el hecho de que no todos puedan explicar cabalmente este argumento no significa un fracaso de la experiencia, sino que cada uno de los jóvenes devenidos espectadores se ha detenido en algún aspecto que le pareció interesante porque –lo vimos en algunos casos–, ese aspecto dialoga con su vida, sus intereses o su experiencia.

- *“Y... me parece que trata de dos personas que se amaban y se querían y no se animaban a decírselo el uno al otro.”* (Pedro de la Técnica)

- *“Eran una pareja que eran amigos que hablaban del amor. Recorrían el mundo hablando del amor y al estar yendo a todos lados estaban solos, pero el chico sentía cosas por la chica, pero ella no sabía nada y no se animaba a decírselo. La chica no lo escuchó cuando se animó porque estaba escuchando música... ¡Ah! Esa parte estaba buena... Como que los dos se querían mutuamente pero ninguno se anima a decírselo al otro. Supongo yo que la chica esperaba que el chico se lo diga y el chico no se animaba y eso es una historia muy linda. Y terminan juntos, besándose.”* (Laura de la Técnica)

- *“Si te digo, te miento... No sé... no sé cómo explicarla... No soy de decir cosas... De cosas que pasan en la vida real, sobre las peleas... Que no podían estar juntos. Estaban enamorados y no sabían cómo decírselo entre ellos.”* (Guido del Liceo)
- *“Un hombre y una mujer. No me acuerdo bien los nombres... que estaban secretamente enamorados el uno del otro. Eran dos amigos. Uno creo que era... no sé... no me acuerdo bien de qué trabajaban o si eran compañeros de trabajo pero creo que eran solamente amigos... ahora no me acuerdo muy bien... Se hablaban y hablaban sobre temas. Nada fuera de lo común pero no me acuerdo de qué hablaban. Sé que uno era... veía por ejemplo que se hablaban y se peleaban. Pero el hombre no estaba enojado con ella... la quería. Y ella también.”* (Antonio del Liceo)
- *“Un chico y una chica que eran amigos pero ellos se gustaban y él tenía la urgencia de decírselo y ella siempre quería escuchar que él le diga eso y él trataba de decírselo y ella también, y al final se lo dijeron.”* (Lucio del Comercial)
- *“Que el chico estaba enamorado de la chica y no se animaban a decirle lo que sentía por ella y cuando se animó, ella no lo escuchó porque tenía los auriculares. Estaba escuchando música y él se enojó con ella. Y ahí después se empezaron a pelear y ella le escribió una carta diciendo lo que sentía por él y se fue. Y él la agarró y la leyó y ahí ella volvió y se besaron.”* (Naty del Comercial)
- *“De dos amigos que se peleaban y al mismo tiempo se gustaban e intentaban decírselo a la otra persona pero la otra la interrumpía, o se peleaba, o no podía. Intentaban decirse que se gustaban pero les daba vergüenza, o la otra persona no lo recibía. Medio lo que pasa hoy en día.”* (Carla del Normal)
- *“Era como una pareja que peleaba y tenía problemas que pasan como en toda pareja y después terminaban con ese beso romántico y felices por siempre.”* (Marcos del Normal)

Como explicaremos en el próximo capítulo, es común la confusión entre persona (actor) y personaje en la actuación. No es un problema exclusivo de los jóvenes sino de cualquier sujeto devenido espectador en sus primeras experiencias. Pero es necesario

enfaticar en este capítulo, que sólo Laura de la Técnica pudo hacer una lectura acabada del hecho escénico cuando dice *“Recorrían el mundo hablando del amor”*, y de esa manera explica el recurso técnico llamado *“teatro dentro del teatro”*³². Los otros jóvenes se detuvieron en las peleas de parejas, en la dificultad de expresar el amor, y en que los personajes terminan concretando una relación amorosa. Además, uno vincula el relato con su relación con la vida real, y dos manifiestan su dificultad para recordar detalles –o más bien la totalidad de la obra–, o tal vez el problema para expresarse.

Charla debate con coordinadores y artistas

Lo que para la mayoría de los jóvenes es una ventaja por diferentes razones, para otro grupo no lo es. Pedro de la Técnica dice que hubiera preferido irse con el micro en lugar de quedarse a charlar porque *“Todo lo que vino después medio que me aburrió”*. El resto valoran:

- *“Como que explicaban bien a las preguntas que les hacíamos y sabían escuchar.”*
(Laura de la Técnica)
- *“Fue muy buena la charla, era necesario. Te quedás con muchas incógnitas sobre los personajes. Los ves actuar durante dos horas y después no sabés nada. Me gustó hablar directamente con los actores pero estuvo bien que estuviera ese chico para orientar todo eso.”* (Guido del Liceo)
- *“Me daba igual que estuviera pero me gustó que esté.”* (Lucio del Comercial)
- *“Estuvo bien. Hablaban muy poco los artistas pero nos contaron cómo habían estudiado para hacer eso y cómo estudiaban las letras o cómo se las acordaban y todo eso... (...) La coordinadora se metía todo el tiempo. Estaba hablando un chico y ella se metía, interrumpía el momento.”* (Naty del Comercial)
- *“Estuvo buena la charla para conocer a los artistas. Y también la participación de los coordinadores. Ella nos tiraba información. Estuvo bueno.”* (Carla del Normal)

³² *“Tipo de obra o de representación que tiene por tema la representación de una obra de teatro: el público externo asiste a una representación dentro de la cual un público de actores también asiste a una representación”.* (Pavis.1998)

- *“Fue bueno porque ellos pusieron su voluntad y buena onda y no se fueron a dormir porque estaban cansados. Le pusieron buena onda.”* (Marcos del Normal)

Emociones, identificación y algunos resultados no esperados

En el próximo capítulo, destinaremos un apartado a las dificultades que tienen los jóvenes para expresar sus sentimientos en el marco de una investigación que refiere a prácticas escolares porque, fuera del contexto del sistema educativo, son pura emoción y expresión de esa emoción en las redes sociales, por ejemplo, donde los emoticones, el “me gusta”, los “te amo” son moneda frecuente. Pero ahora destacaremos algunas reacciones vinculadas con lo emocional ya sea como respuesta a la pregunta “¿qué sentiste con la obra?” o por efectos colaterales como haberse sentido identificados con el espectáculo, tener ganas de volver, que les resulte más corto de lo esperado o sentir deseos renovados de realizar algunas actividades extra escolares.

- *“Y... no quería que se termine porque estaba buena. Tal vez me pareció corta.”* (Pedro de la Técnica).
- *“Mis padres me dijeron que estaba bueno que abra un poco la mente, que estoy todo el día con la tele, la pc y el celular y que estaba bueno que vaya al teatro.”* (Laura de la Técnica).
- *“Me sentí identificado cuando se hacían los que estaban enojados y el chico no se lo podía decir porque le daba vergüenza. Eso pasa con las chicas en general. Te sentís medio inseguro de decir las cosas como son y resulta que vos no te animás pero se anima la mina. (...) Me gustaría estar en ese momento. Actuar como ellos actúan. No ser vergonzoso y dirigirte a las personas así. Me dieron ganas de estar ahí y hacer lo que ellos hacían.”* (Guido del Liceo)
- *“Me dieron muchas ganas de actuar. Cuando era chico tomé clases de actuación y expresión musical también. Me gusta, está muy bueno. Me dieron ganas de volver a hacer esas clases.”* (Antonio del Liceo)

- *“Me gustó mucho el momento de improvisación con la guitarra. La melodía de la canción, y que la guitarra fuera azul. Pregunté sobre eso.”* (Lucio del Comercial).
- *“Las peleas son como las de todas las parejas. Si, me sentí identificada. También me gustó el bolero que dice ‘carameeeeelooooos ya no quiero maaaasssss’. Y me dieron ganas de bailar, de ir al IUNA, a esa universidad de la que ellos hablaban. (...) No me emocioné con nada. Sólo sentí ganas de bailar.”* (Naty del Comercial)
- *“Me sentí identificada porque a veces hay un chico que te gusta y no sabés si decírselo. Como dijeron al final, que se pueden tirar indirectas por Twitter pero no se sabe. Puede pasarle a cualquiera eso. (...) Me dieron ganas de seguir estudiando baile y empezar con teatro. Estaba bueno. Es como que te descarga y te ayuda en un montón de cosas.”* (...) *Mis compañeros dicen que les gustó. Yo los conozco y pensé que no les iba a gustar. No son de decir ‘qué bueno está esto’. Son más anti. Más antipáticos pero no. Les gustó. Todos se quedaron contentos.”* (Carla del Normal)
- *“Me sentí identificado cuando peleaban porque yo estudiaba boxeo, y ahora me dieron ganas de volver a estudiar.”* (Marcos del Normal)

A-2: Segundo espectáculo al que asistieron: *La patria fría*³³

³³ De Mariano Saba y Andrés Binetti, fue estrenada en 2011. Sus autores la describen así: *“Un circo pobre, en medio de la pampa, aguarda la llegada de sus espectadores, que se acercan desde lejos en el tren solidario de Eva Perón. Bajo esa carpa metamorfoseada con el desierto, el presentador opositor, el ex enano, la contorsionista guaraní, el funambulista alcohólico, el clown cooperativista, el tuerto lanzador de cuchillos y el crítico del pueblo se involucran en una disputa acerca de cómo lograr una mejor convocatoria y hacer que el arte le llegue a la gente. La función está por comenzar, y los artistas se disponen a desplegar un histrionismo famélico frente al menguado público que les ha tocado en suerte. El tren no llega, pero el show debe continuar. Los accidentes se impondrán en medio de la performance y la acción se configurará como un entramado de pequeñas resistencias y traiciones oscuras. La patria fría es el resultado de una indagación sobre la reactualización del grotesco, una búsqueda de un lenguaje teatral contemporáneo inscripto en la herencia formal y temática que dejaron los pioneros de ese género. Binetti y Saba buscaron reponer una estética organizada alrededor del cuerpo exacerbado, despegada de todo realismo o costumbrismo. Con ese mismo objetivo, la puesta en escena se propone recuperar el espacio circular característico del circo tradicional, anulando la “cuarta pared” y volviendo difusa la frontera entre el área de la actuación y la de la recepción”*. Disponible en la web: <http://www.alternivateatral.com/obra21529-la-patria-fria>

Durante el mes de octubre de 2013 se realizaron las funciones de esta segunda obra, *La patria fría*, un grotesco que difiere sustancialmente en lo estético al espectáculo anterior. El espacio escénico es como una carpa de circo a la que se accede luego de haber entrado al interior de la sala, de tal manera que se tiene la sensación de entrar a un espacio secreto o prohibido, lo que naturalmente inhibe o causa curiosidad a cualquier tipo de espectador. Una vez dentro del espacio-carpa, casi todos los personajes ya están allí. Algunos tocan instrumentos (guitarra y bombo con platillo), otros juegan a las cartas y los demás arreglan sus pequeños objetos o miran a los demás personajes con desconfianza. Los espectadores forman parte de las paredes de la carpa como testigos de las acciones pero nunca serán observados merced al recurso de la “cuarta pared”³⁴.

Como en *Amor a mordiscones*, se envió a los docentes a cargo las actividades previas para hacer en el aula, y las posteriores (ver ANEXO). Pero en esta segunda experiencia, la actitud corporal y la predisposición de todos los grupos es otra. De la misma manera, hay una charla previa que en este caso, dadas las condiciones espaciales de la obra, se realizó en el hall de entrada. Y al finalizar la función también se llevó a cabo una charla debate.

Otro detalle que es digno de mención es que en cada asiento, al entrar, el espectador recibe una bolsita de papel que contiene caramelos masticables, para profundizar así la sensación de estar en un circo. Fue una gran discusión entre los coordinadores del PFE, si se mantendría esa acción habida cuenta de lo dispersivo que podría resultar para la experiencia. Finalmente, esa acción se mantuvo. Entonces, uno de los focos de atención fue evaluar la reacción de los jóvenes ante ese encuentro potencialmente distractivo.

A-2-A: Descripción de la salida desde la llegada a la sala

En este ítem compararemos la primera salida con la segunda en relación a: la llegada al hall, la apropiación del espacio, el ingreso al espacio del espectáculo, la actitud receptiva durante el espectáculo y la participación en la charla debate posterior: dinámica interna del grupo, apreciaciones, inquietudes e impresiones acerca de lo visto.

³⁴ “Pared imaginaria que separa el escenario de la sala. En el teatro naturalista, el espectador asiste a una acción que supuestamente acontece al margen de él, detrás de un muro traslúcido. El público es invitado a espiar a los personajes, los cuales a su vez se comportan como si el público no existiese, como si una cuarta pared les protegiese”. (Pavice. 1998).

A-2-A-1: La Técnica

De los 48 alumnos que vinieron, la mayoría lo hizo en micro escolar y 15 vinieron por su cuenta por otros medios como subterráneo o colectivo. Enseguida se ubicaron en el hall y un grupo empezó con la netbook a jugar a un juego electrónico. Estaban exaltados y ruidosos. No parecían indisciplinados sino dispersos por el calor y el fin de año. Pero esta vez no tenían actitud desafiante sino distendida. Algunos de los jóvenes encuestados nos saludaron amistosamente, y también a los coordinadores que reconocieron. Luego, a la entrada de la carpa, la actitud cambió sustancialmente: aceptaron la butaca en actitud silenciosa. Tomaron la bolsa de caramelos pero no la abrieron. Sospechamos que les resultaba más atractivo lo que ocurría en el espacio escénico, ya que los actores estaban en la escena y ejecutaban algunos instrumentos.

Durante la función, la actitud de los jóvenes fue alegre, como de fiesta, aunque la obra muestra todo tipo de crueldades. Algunos expresaban angustia en sus rostros. Sin embargo, se conectaron con temas como la discriminación y el abuso desde el lado jocoso. Ante la densidad de la obra, cada resquicio de humor provocó un estallido. Con un lenguaje coloquial popular, las malas palabras de los personajes de la obra fueron festejadas por la platea con risas y carcajadas. El enano que creció y fue centro de las burlas, el momento en que “la paraguaya” se cambia en público (con ropa interior del 1900), el beso entre el periodista y el dueño del circo, dejaron al descubierto que el espectáculo está dirigido a un público adulto y que este público joven está conminado a asumir la subjetividad del otro para entrar en código, con toda la dificultad que eso implica. Al finalizar el espectáculo, este grupo decidió festejar ruidosamente como en una función popular.

Las dos cosas que les llamó primero la atención fueron el espacio y las malas palabras. “Y... *porque en el teatro no hay malas palabras.*”, comenta un alumno. “*¿Te molestan?*”, pregunta el coordinador. “*No, nos hacen reír porque son cotidianas.*”

El coordinador profundizó en caracterizar ese espacio escénico para ver si juntos llegaban a concluir que se trata de la trastienda del circo y no de la nave principal.

Compararon esta obra con la anterior. Los jóvenes explicaron que: tiene más escenografía, más objetos, las paredes están hechas con lonas, hay instrumentos; la ropa, los colores y la vestimenta remiten a una situación de “mugre” de los personajes.

¿Por qué saben que están en el detrás de escena? Porque allí se cambian, conversan, se pelean. ¿Cómo saben que a un costado hay un león? Por el sonido del gruñido, por la cadena que se agita en algunas partes, porque salen de la escena llamándolo. ¿Cómo saben que es un circo pobre? Por la ropa, la valija atada con una soga, los zapatos sucios y rotos de “la paraguaya”. ¿Qué personajes son discriminados y por qué? “Se discriminan entre todos. Ella, por paraguaya y por mujer. El enano por feo y porque está creciendo. El periodista por homosexual. El equilibrista por borracho...”

Se abren las preguntas al elenco:

- *“Yo me quedé pensando... ¿quién es al final el padre del bebé de la paraguaya?*
- *¿Cuánto tiempo de ensayo tienen?*
- *¿Improvisan en algunas partes? ¿qué pasa si en la mitad tienen algún accidente?*
- *¿Cómo se dedicaron a ser actores? ¿Era un hobby al principio?*
- *¿El beso era de verdad?*

A diferencia de las charlas debate observadas hasta ahora, la participación de los jóvenes fue mucho mayor. Lo hicieron unos 15, por lo menos, centrados más en responder a las preguntas del coordinador que en preguntar de forma libre, como si todos tuvieran opiniones que quisieran expresar más que preguntas destinadas al elenco. Aunque en el siguiente capítulo profundizaremos en la forma que tienen de “mirar” las artes escénicas, apuntemos aquí que la moralidad de la paraguaya y la homosexualidad del periodista provocaron un revuelo jocoso que iba desde los chistes misóginos y homofóbicos a intentos de comprender las acciones de los personajes. Alguien habló de “hijo comunitario” para referirse al embarazo de la paraguaya, que había tenido relaciones sexuales con todos los personajes del circo, menos con el enano. La profesora a cargo, que habitualmente no participa en la charla para no condicionar a sus alumnos, mencionó la palabra “promiscua”, porque hasta ese momento se hablaba de ella como “zorra, perra o puta”.

En relación al beso entre varones –que aparecerá a lo largo de todo este apartado porque llamó profundamente la atención a los alumnos–, la pregunta acerca de si “era de verdad” fue respondida por el director de la obra, que refirió al “pacto de verdad” del teatro y la diferencia entre persona y personaje. Y, por única vez con este grupo de la

escuela Técnica, el actor que hace de dueño del circo explicó: *“En esta función, en particular, sentí la tensión que existía en ustedes. Y me imaginé que iban a reaccionar. Será porque son la mayoría varones o porque se venían riendo en algunas partes que me daban la pauta que esto les iba a llamar la atención. Yo soy un señor grande, con hijos y nietos y no les voy a negar que en algún momento pensé en qué iban a pensar mis amigos y mi familia cuando me vieran. Pero soy actor y mi tarea es interpretar personajes. Un beso al periodista es como cualquier beso a cualquier otro personaje: es y no es de verdad.”*

Durante la charla debate, que fue particularmente extensa, se habló de espacio escénico (*“No tiene tarima y está rodeando”*), cuarta pared (*“Ellos hablaban entre ellos pero no nos veían. No era como en la otra que nos hablaban a nosotros.”*), espacio extra escena (*“Se armó con los textos, diciendo que hay pocos espectadores, por ejemplo”*), y del peronismo, temas de género y discriminación.

A-2-A-2: El Liceo

A esta función vinieron de dos escuelas: el Liceo (que forma parte de la investigación) y un Nacional del mismo barrio. Todos eran de 3º año. La impresión es que actuaron como si fueran jóvenes con más edad, en relación a la experiencia anterior y a sus actitudes corporales. Estaban tranquilos y atentos como en una función de público habitué. Un grupo jugó a las cartas y el resto conversó tranquilamente. A diferencia de los otros tres grupos, a este no le interesaron ni los volantes ni las críticas a los espectáculos pegados en las carteleras de las paredes. Luego de la charla previa en el hall, entraron sin apuro.

Durante la función, estaban tan serios que no se notaba si estaban aburridos o consternados. No hubo tanta jocosidad como en la Técnica. Pero sí se expresaron con risas y chiflidos cuando “la paraguaya” se cambió la ropa y cuando los dos actores se besaron. Allí volvieron a las actitudes típicas de jóvenes en el contexto de la escuela: vociferar en grupo frente a algo gracioso o inesperado.

Durante la charla debate no surgió particularmente el tema de la crueldad de la obra, aunque la coordinadora los quiso llevar algunas veces hacia ese tema para saber si les había impactado. Sí llamó la atención el particular interés –o la soltura– con la que

desarrollaron temas técnicos estéticos: el detrás de escena, la utilización de la luz, los sonidos del tren de Evita. También llamó la atención que ciertos alumnos que nos pareció que estaban aburridos, participaron activamente de la charla, lo que nos indicó que estábamos equivocados en nuestra apreciación.

Los primeros minutos estuvieron poco participativos. Sospechamos que necesitaban tiempo para elaborar lo que acababan de ver. Luego hablaron del espacio y de la cercanía con los actores. Les llamó la atención:

- *“el enano que no era enano”*
- *“el alemán que era malo, metía la cabeza en la boca del león. Ese estaba muy bien actuado.”*
- *“el dueño del circo que tenía un látigo y se quejaba de todo”*
- *“el crítico se la comía”*
- *“Sí, el crítico que se la comía”*
- *“Sí, igual todos tenían algún problema. Todos se sentían solos.”*
- *“El del león sólo tenía al león”*
- *“Al enano lo habían abandonado”*
- *“Al equilibrista se le había muerto la novia”*

Las preguntas fueron:

- *Les fue difícil hacer la obra, aprenderse el libreto, hacer las muecas, tocar y todo eso?*
- *El enano se movía raro ¿cómo lo hacía?*
- *¿Hay cosas de los personajes que de tanto hacerlas les quedan en la vida real?*
- *Nosotros hicimos un texto sobre el mito de Evita. ¿La obra quiere mostrar más o menos eso?*
- *Esto no estaba hecho para gente de nuestra edad. ¿Cómo es la disposición cuando lo ven los adultos?*

De su discurso se desprende que les interesó el desarrollo de los personajes y, aunque aparecen ciertas dificultades con el léxico (libreto en lugar de texto dramático, muecas en lugar de expresiones o gestos), también se marcó mucho la diferencia entre lo real y la actuación. Seguramente porque esta obra está estéticamente lejana del “naturalismo” que permite más esa confusión.

También aparece la certeza de que el espectáculo no es escolar (“*Esto no estaba hecho para gente de nuestra edad*”) y por primera vez el vínculo entre la actividad previa y la obra que vieron. También la ocurrencia de nombrar la condición sexual de un personaje con la expresión “*El crítico se la comía*”. Luego veremos que los jóvenes también responden a una transición histórico-social en la que se están redefiniendo las formas de “nombrar”, además de las dificultades para la enunciación de acuerdo con los parámetros que tenemos los adultos.

A-2-A-3: El Comercial

También este grupo, como el de la Técnica, tuvieron una recepción alegre y participativa. Llegaron sin micro, cada uno por su cuenta. En este sentido observamos que cuando vienen en otros medios de transporte que no sea el micro escolar, asumen una actitud más independiente durante el transcurso de la actividad. En el hall Lucio llevó su guitarra y tocó en un rincón junto a un pequeño grupo. Algunos jugaron a las cartas y los demás charlaron adentro del hall de la sala y al sol en la vereda. Luego de la charla previa, entraron relajadamente a la carpa y aceptaron la butaca. Sin embargo, fue el único grupo que comió los caramelos de la bolsita y que opinó en voz baja durante la función. Las opiniones estaban relacionadas con la obra, pero transformaron la función en “participativa” por las risas y las expresiones de sorpresa, estupor, aprobación o desaprobación durante su desarrollo. Se hizo un silencio total cuando “la paraguaya” dijo que estaba embarazada y el dueño del circo la tomó de los cabellos para echarla. Pero en el resto de la obra primó lo gracioso por sobre lo trágico. Durante la charla debate explicaron que habían trabajado el tema del “grotesco” con el profesor de Lengua así que iban preparados para que fuera trágico y cómico a la vez. Tanto para los coordinadores como para los artistas, estos comentarios y las risas –que no eran tan extremas como entre los jóvenes de la Técnica–, no sólo no molestaron sino que aportaron para una función feliz.

En este caso, la coordinación tomó uno por uno los ítems que les llamó la atención y los desarrolló en conjunto con los alumnos en función de un tema: el espacio, el tema de la obra, el género, etc.

- *“el escenario circular”*
- *“el tren de Evita que traía juguetes y cosas... Era un tren peronista ¿no?”*
- *“que lo que se muestra es el camarín y no el escenario”*
- *“la violencia de género... hacia la chica, pobrecita”*
- *“que tiene un elemento trágico que no la están pasando bien pero nosotros nos reímos”*
- *“la muerte de Fidel, el león”*

COORDINADOR: *¿Es un drama?*

- *“Es lo que vimos. El género grotesco” (se producen aplausos y chiflidos de todos en la sala)*
- *“Se trata de una situación muy dramática pero da una risa despectiva que al mismo tiempo es comedia”*
- *“Sí, es medio bizarra”*
- *“La actuación es exagerada”*
- *“Para mí es todo lo oscuro que tiene la Argentina” (aquí también se producen aplausos y chiflidos de compañeros, docentes, actores y coordinadores)*

Luego preguntaron:

- *“¿Se conocen desde hace mucho?”*
- *“¿Costó mucho hacer el alemán?”*
- *“¿Qué querían transmitir con la obra?”*
- *¿Quién escribió la obra? ¿Qué se plantean a la hora de hacer esta obra?”*

A-2-A-4: El Normal

Asistieron 2º año –el curso que forma parte de nuestra investigación– y 4º año del mismo colegio. Todos actuaron en el hall y a la entrada como si fueran público habitué. Algunos tenían botellitas de agua que dejaron voluntariamente en las mesitas del hall para no entrar con ellas a la función. Salvo por la contextura física, no se notaba ninguna diferencia actitudinal entre grandes y chicos. Al ingreso guardaron los caramelos de obsequio y aceptaron relajadamente las butacas asignadas. Quedaron impactados con la cercanía de los actores y la extrañeza de la situación. Decidieron reírse con los gestos de “el payaso” y la canción apenas afinada de los actores al inicio de la obra.

Durante la función no reaccionaron con el cambio de ropa de “la paraguaya” – seguramente porque la población es mayoritariamente femenina–, pero sí con el beso entre varones. Eso causó un “¡Oh!” homogéneo y espontáneo mezcla de sorpresa y reprobación.

Costó que empezaran a participar en la charla debate. El coordinador optó por hacerlos comparar esta obra con la anterior. Tampoco se animaron, salvo dos o tres. Entonces invitó a participar a los artistas a través de algunas preguntas y recién allí se armó un ida y vuelta. Una alumna comentó “*Está muy bueno que vos llegás a sentir lo que ellos hacen*”. Como no habían escuchado hablar del género grotesco, llegaron a la conclusión de que estaban ante una tragicomedia. Los actores introdujeron el tema del género y hablaron de “animalización” a la hora de componer sus personajes. Allí algunos alumnos hicieron foco en la actitud corporal que tenían “la paraguaya”, “el enano” y “el alemán” y los compararon con animales. Los tres actores se pararon para mostrar la diferencia entre sus posturas corporales cuando hacen los personajes y las habituales de su vida cotidiana.

Del beso homosexual se pudo hablar en otros términos. Lo relacionaron con la discriminación que sufren cuando se besan en las calles y les dicen que no son “normales”: “*Es como que un beso entre una chica y un chico es más visto en la calle. Es más normal. Por eso llama la atención*”. Y otra comenta: “*El problema no es que el crítico sea homosexual sino que está en un pueblo en el que eso está mal visto.*”

Hablaron del espacio pero esta vez en relación a los puntos de vista posibles dada la distribución de los objetos y las butacas: se veían algunas expresiones de los personajes y también de los compañeros, y la espalda de otros.

- *“Hay distintos puntos de vista”*
- *“Estás tan cerca que sentís todo lo que transmiten”*
- *“Cuando el peladito estaba cantando nos reímos mucho. Pero no nos reímos todo el tiempo porque también era un drama. Una tragicomedia. Una mezcla de todo.”*
- *“Yo me puse triste cuando canta la canción triste en guaraní”*
- *“Todos están frustrados por la vida que llevan, que no es lo que quieren hacer”*
- *“Sí, les va mal. No viene el público a verlos”*
- *“Y el dueño los maltrata. Les habla mal y los trata como si fueran basura”*

Cuando el coordinador los invitó a preguntar, ellos dijeron:

- *¿Al beso lo ensayaron? Y si sale mal ¿lo tienen que volver a hacer?*
- *¿En qué se basaron para escribir la historia, el guión?*
- *¿Desde el principio tenían pensado hacerlo en esa época?*

En la charla debate se habló también del espacio, de los personajes, se introdujo el tema del grotesco, de la animalización, de la cuarta pared, de la muerte del león, del fuera de campo, del proceso creativo y de la dramaturgia.

En relación al aspecto **semántico** (argumental), causó mucho interés el entramado de los protagonistas, es decir, el vínculo entre ellos, aunque muy poco el contexto histórico en el que la obra se desarrolla. Lo **estético** (procedimental) fue nuevamente lo más analizado y referido por ellos, es decir, lo que más les llamó la atención y de lo que más se habló en la charla debate y en las entrevistas posteriores: el espacio escénico, la extra escena, la actuación, el proceso creativo, fueron desarrollados por los 4 grupos. Y en cuanto a lo **emocional** (emotivo), casi todos hablaron de la crueldad, se emocionaron con la paraguaya y se impactaron con el beso.

Conclusiones

En esta segunda experiencia –que se llevó a cabo dos meses después de la primera– los jóvenes desarrollaron una memoria corporal que les indicó qué pueden esperar de esta segunda visita al teatro. Eso les permitió asumir más el rol subjetivo del espectador de las artes escénicas que el de alumnos de una escuela. No abandonaron completamente la conducta escolar como tampoco aquella que les corresponde por edad, pero se ven mucho más “disciplinados³⁵” en relación al tipo de “disciplina” y autocontrol que requiere el ritual de las artes escénicas³⁶. Como ya conocían a algunos de los miembros del Programa, los saludaron y sospechamos que se sintieron en confianza para participar un poco más activamente en la charla debate.

A todos les sorprendió el espacio escénico de la obra tanto como a los espectadores habitués del espectáculo³⁷, pero reaccionaron de diferente manera en relación al género grotesco y su representación en esta obra. Los jóvenes de la Técnica entraron a la carpa casi en puntas de pie, pero estallaron permanentemente en risas y carcajadas. También participaron activamente de la charla debate. De hecho, la mitad por lo menos decidió expresarse opinando o preguntando. Se conectaron con la crueldad y las situaciones angustiantes pero de manera jocosa. Festejaron lo poco de erotismo femenino que ofrecía el espectáculo y bromearon con chistes homofóbicos y misóginos, aunque luego acordaron en hablar sobre las múltiples discriminaciones presentes. Fueron los únicos en definir el clima estético con la palabra “mugre”. Los alumnos del Liceo fueron menos jocosos pero de paciente atención, al punto que pensamos que se estaban

³⁵ Volvemos a decirlo en el sentido en que lo explica Gramsci.

³⁶ Una vez más, introducimos una definición más desarrollada del concepto de ritual en las artes escénicas: “*El ritual encuentra su camino en la presentación sagrada de un evento único: acción no imitable por definición, teatro invisible o espontáneo, pero sobre todo desnudamiento sacrificial del actor (en Grotowski o en Brook) ante un espectador que, de este modo, expone a la luz pública sus preocupaciones y la trastienda de su alma con la esperanza confesada de una redención colectiva. (...) Todo indica que el teatro, después de haberse liberado con penas y fatigas del rito y de la ceremonia, intenta desesperadamente volver a ellos, como si esa matriz de un teatro sagrado fuese para él su única posibilidad de sobrevivir, en contacto con las artes de masa industrializadas y en el seno de la tribu electrónica*”. (Pavis. 1998)

³⁷ “*La patria fría* es una de las producciones inéditas ganadoras del Concurso de Proyectos Teatrales que el FIBA organizó junto con el INT (Instituto Nacional del Teatro). La propuesta es llamativa y por demás novedosa. Los espectadores entramos a una suerte de trastienda de circo, un espacio circular característico, con las paredes cubiertas por esa lona clásica de rayas rojas y blancas y ese olor tan particular, a circo, a pelopincho, a verano, a fiesta. Y ahí, en el centro, están los actores. Nosotros participaremos de sus internas, no en las sombras, sino con un poco más de protagonismo, aunque, claro, debemos tener en cuenta que los actores están muy cerca y nuestros movimientos pueden, de repente, mandarnos directamente a escena.” Jazmín Carbonell. *La Nación*, 23 de octubre de 2011. Disponible en la web. (<http://www.lanacion.com.ar/1416960-la-patria-fria>)

aburriendo. Excepto cuando se desviste “la paraguaya” y se besan los personajes masculinos: allí suponemos que volvieron a asumir más su edad que su condición de alumnos. No se dejaron atrapar por la crueldad de la obra sino por los temas técnicos y de actuación. Y también fueron los únicos que manifestaron que esta obra claramente no está pensada para ellos. Los chicos del Comercial, como los de la Técnica, hicieron de la función una fiesta pero además de reírse hicieron comentarios en voz baja sobre la obra. Esto, que habitualmente puede molestar durante las funciones para adultos, aquí sirvió de arenga. Fue el único grupo que sabía qué es el género grotesco y trabajó a partir de este concepto. También el único en mencionar el término “violencia de género” para referirse a “la paraguaya”. Y el grupo del Normal también tuvo una actitud de “espectador” más que de “alumno”, aunque dentro de la obra dejaron entrever su edad cuando decidieron mayoritariamente abrir las bolsitas y comer los caramelos. Finalmente, como veremos a continuación, es el único grupo al que no le gustó la obra aunque haya participado.

A todos les llamó la atención las malas palabras y el tema del beso entre varones y surgió la pregunta acerca de si fue “de verdad”. Si embargo, sólo con la escuela Técnica y la presencia mayoritaria de varones, uno de los actores se sintió en la necesidad de hacer un descargo.

A-2-B: Entrevistas a los alumnos post función

En esta entrevista se hicieron las siguientes preguntas:

- *¿Con qué te encontraste cuando fuiste a ver esta segunda obra?*
- *¿Qué recordás? ¿Qué te llamó la atención?*
- *¿Hicieron alguna actividad previa? O ¿Te acordás si hablaron de algo en el aula antes de ir a ver la obra?*
- *¿Qué sentiste en relación con la obra anterior?*
- *Contame tres escenas de la obra que te hayan impactado.*
- *¿Te acordás cómo murió Fidel, el león?*

- *¿Qué recordás de la actividad posterior que trabajaron en el aula?*

De todo lo volcado en las respuestas, vamos a ahondar en los aspectos que nos parecen más significativos.

Expectativas, motivación y deseo

Para la mayoría de los jóvenes, esta obra los motivó a expresarse en la tercera entrevista, aunque no habría que dejar de lado que luego de varios encuentros, es posible que se haya establecido un marco de confianza.

- *“Estuvo buena de verdad. Me hizo reír mucho. Me hizo pensar varias cosas. Igual, no se puede comparar pero me gustó más la primera. La primera es para pensar la trama del amor y esas cosas, y la segunda más en general, para abrirte la mente, para pensar un poco más.”* Laura de la Técnica.
- *“No tenía ganas de ir a ver nada. Tenía sueño. Pero me gustó más esta obra porque cantaban mucho en la otra.”* Pedro de la Técnica
- *“Como que en la primera eran dos actores y no había mucha participación. (...) Sí, me gustó que haya más actores. Me entretuvo más.”* Guido del Liceo
- *“Estuvo muy buena. No sé si me gustó más que la otra, pero me gustó mucho. (...) Pensando en la anterior, pensé que no íbamos a ver una obra del mismo género, porque formando espectadores justamente, no creí que vayamos a ver lo mismo... pero no me esperaba un grotesco.”* Antonio del Liceo.
- *“Esperaba algo parecido a lo que había sido la otra obra, la anterior. Obviamente no esperaba un grotesco. Y cuando vi cómo era la obra y cómo estaba el escenario me sorprendí. Me gustó más.”* Lucio del Comercial
- *“Pensé que iba a ser como la otra, así medio con rimas y el espacio igual al otro pero después llegué y estábamos en ronda. Es como que estábamos todos a la misma altura. Estuvo buena. A mí me gustó pero mucho no sabíamos de Eva y de nada. Sobre lo que sabíamos el profesor nos explicó más.”* Carla del Normal

- *“Maso... No me gustó tanto. Será que la otra fue más chistosa. No estuvo fea sino que era más seria, menos de reírse pero más o menos.”* Marcos del Normal.

En las entrevistas no aparece con claridad lo que comentó luego el profesor del Normal, pero se deduce de algunos comentarios de los jóvenes: a ese grupo la obra no los atrapó. ¿Les resultó compleja, agresiva, los “dejó afuera”, o simplemente sabotó sus expectativas? *“No les gustó mucho. Se quedaron afuera de lo metafórico, me parece. Pudieron reconocer la trama pero... (...) Pescaron algunas ironías pero no al punto de reírse. Me parece que se aburrieron porque sintieron ajena la temática. (...) Me imagino yo prejuiciosamente que en la mente de la criaturita que se divirtió con la otra porque le pareció desbaratada y jocosa... y acá ves un tipo que habla de que esto tiene que ser una cooperativa y después baja la vista cuando el otro le grita y... bue... no sé si interesa tanto, no me divierte, no veo que acá haya una metáfora del país, ni siquiera de mi propia condición como ciudadano o como persona en un país.”* Claudio, docente del Normal.

En este caso, es posible que tampoco le haya resultado atractivo al docente. Pero las hipótesis que se pueden manejar son varias: que el docente busque una razón para la inesperada respuesta del grupo y se alíe con ellos; que haya recogido en las respuesta que aquí expresa las razones que aportaron los jóvenes; o que a él no le haya interesado la obra y lo haya transmitido a sus alumnos. El segundo caso no nos parece posible porque las razones que esgrime no parecen la de un grupo de chicos de 14 años, y la tercera tampoco porque, aunque pudo no haberle gustado, ya dejamos en claro que la reacción de este grupo fue de estupor y que no se habían reído casi en ningún momento porque seguramente no percibieron las ironías del género. Preferimos la primera opción, es decir, que el docente busque una respuesta personal y con ello se alíe a la recepción de los jóvenes.

Percepción del espacio

- *“Cuando entramos a ese círculo, no entendía nada. Yo veía payasos que tocaban instrumentos. Encima mucho no me gustan los payasos y estaba como medio que lo miraba de otro lado. Pero como la anterior estuvo buena, le puse una ficha”.* Laura de la Técnica.

- *“Primero no sabía para dónde orientarme. Te guiaban más o menos hacia dónde ir, pero no me esperaba la carpa y me pregunté cómo hicieron el escenario ahí adentro de la carpa. Después me di cuenta desde mi asiento. Estaba buena la perspectiva. Básicamente la obra ya se abrió cuando nosotros entrábamos al escenario. Cuando entraba me sentía parte de la obra. (...) Sentí una sensación muy distinta a la anterior. No puedo hablar mucho porque no fui a ver muchas obras, pero lo que sentí me gustó.”* Antonio del Liceo.
- *“Cuando llegamos, ellos estaban tocando y nos estaban ignorando. Hacían como que no estábamos y nosotros mientras nos acomodábamos. Eso me llamó mucho la atención. Nunca había visto una obra en la que pasaba eso.”* Lucio del Comercial.
- *“Estaban en el medio y nosotros alrededor. A mí me parecía incómodo, o sea... nos daban la espalda y no se podía ver bien. Me gustaría que nosotros lo veamos de adelante.”* Naty del Comercial.
- *“Me quedé ahí y después me terminó gustando la forma un poco más que la otra que era de butacas. Te comunicás mejor con los personajes y con los gestos que hacen.”* Carla del Normal.

A Antonio del Liceo le parece sustancialmente atractivo eso que le molesta a Naty del Comercial: la cercanía y la falta de frontalidad del espacio. Por otro lado, sospechamos que a Pedro de la Técnica, o bien no le gustó la obra o estaba enojado, pero contestó toda esta tercera entrevista con monosílabos. Laura, de su mismo grupo, explica: *“Me habían dicho que esta segunda era aburrida. Pero se habrán confundido con otra porque esta nada que ver. Igual, el título ‘la patria fría’ no lo ayuda... es medio denso”*.

Nivel de la fábula o dramático

Es interesante comparar también cómo describen la línea argumental de *La patria fría* con especial atención a la apropiación que hacen del tema: si lo vinculan con su presente histórico, social y cultural.

- *“Trataba de un circo ambulante que había llegado a un pueblo y justo el tren también estaba ahí. Era como un circo que estaba en las últimas. Nunca venía mucha gente. Había 14 espectadores. Le quería hacer la contra al tren que les sacaba gente.”* (Pedro de la Técnica) Ya explicamos que Pedro no tenía ese día ganas de hablar. En su síntesis, llama la atención la descripción del protagonista como *“circo ambulante”*, un término bastante fuera de su generación. Y también que habla del conflicto general del colectivo circo (le quería hacer la contra al tren) y no de los personajes que lo componen. Una descripción certera y global.
- *“Trataba, creo, sobre un circo no muy conocido que trataba de sobrevivir y que era como una familia, o sea, había una relación de amor y odio entre ellos, y eran anti peronistas también.”* (Lucio del Liceo) En su descripción se hace foco en los protagonistas de la obra como una familia, con conflictos y afectos. Y también un esbozo del tema marco, el peronismo, pero entendido de manera muy confusa. Lucio continúa. *“Creo que nosotros vimos como un fragmento de lo que sería la vida cotidiana de ellos.”* Este comentario es crucial porque muestra que entendió que la vida de esos personajes no se definió en el transcurso ni en el desenlace. De hecho, es el único que hace ese comentario.
- *“Era de un circo, sí, eran re pobres y se discriminaban mucho entre ellos, también.”* (Naty del Comercial) De acuerdo con la actividad posterior que realizó su profesora de matemáticas, esta alumna evaluó como esencial al argumento el tema de la discriminación.
- *“Se trataba de un circo en donde no había la plata necesaria para hacerlo funcionar bien y con lo justo y necesario lo hacen funcionar. Y aparece un tren, y ellos estaban en contra de ese tren y... les contaría así y les seguiría contando qué pasa, siendo más específico... les contaría que muere el león y sobre la paraguaya que contó que estaba embarazada y nadie quería reconocer el bebé, que es algo feo. Ella no había comido ni nada y uno estaba enamorado de ella... y el famoso beso entre el crítico y el jefe. Y después contaría el final, que cantan fuerte porque se presenta otro circo y ellos cantan más fuerte para que se los escuche.”* (Marcos del Normal) Esta opinión es interesante porque muestra un hilván serpenteante en la descripción del argumento. La re pregunta consistió en ¿qué le contarías a tu familia si te preguntaran de qué se trata la obra?, y tuvo

que ver con la dificultad del joven para comenzar una descripción. Entonces va del hilo central, al secundario y a su opinión sobre los hechos sin solución de continuidad. Y, además, no se enfrentan a otro circo sino al tren de Evita que es descrito como “el otro circo”, lo que da cuenta de cierta literalidad en la recepción. Después hablaremos del “*famoso beso entre el crítico y el jefe*”, pero evidentemente, fue extenso tema de conversación posterior.

Género de la obra

En esta segunda experiencia fue sustancial el conocimiento del género grotesco para la apreciación y el disfrute de la obra, mucho más que el trasfondo peronismo/anti-peronismo. Sin embargo, sólo uno de los 4 grupos o lo sabían de antemano o pudieron linkear con ese conocimiento previo. De no tenerlo, la recepción del espectáculo dependió de la capacidad del grupo de captar y divertirse con la ironía. Los alumnos de la Técnica fueron quienes más lo disfrutaron. “*Eran como cosas malas para los protagonistas y a nosotros nos da risa.*” (Pedro). Explica la docente de esa escuela: “*No habíamos hablado en clase antes pero sí se habló en la obra y después cuando nos juntamos el jueves siguiente... (...) Pero la reacción de tanta risa se me ocurre que tiene que ver un poco con la realidad de ellos, como que nada les parece tan terrible. Uno quizás se horroriza con situaciones y se angustia y ellos no lo registran o no les parece para tanto. Ahora, lo que sí me dijo, sobre todo uno que justo hoy no vino es que a él no le gustó para nada el final. Todos esperaban un final más feliz. Y ahí vino lo del género grotesco: no puede terminar bien nunca.*” El Comercial, que sí había leído *La nona*, tuvo otro nivel de análisis que el resto. “*Tiene su gracia pero al mismo tiempo es triste. Tiene momentos graciosos, de humor negro, pero el resto del tiempo es triste.*” (Lucio del Comercial)

Descripción de la muerte de Fidel, el león

Esta peripecia dentro de la obra es, para este trabajo, también un signo muy atractivo para establecer la diferente recepción que hacen los jóvenes de una misma escena. Todas son distintas, como si no se tratara de la misma obra. Es que el teatro es instantáneo, inmediato e irrepetible. Tampoco se puede rebobinar como un film o volver

a ver como un video de *Youtube*. Por esa razón, el recuerdo está intervenido por una serie de circunstancias objetivas y subjetivas³⁸ (Rancière. 2010: 19), que llevan a Anne Ubersfeld a teorizar que una obra es aquello que transcurre en la cabeza del espectador. Como explica esta autora *“el trabajo del espectador es necesario: le toca a él construir el objeto a ver. Es una construcción individual: lo que ve y lo que construye no es lo que ve y construye cualquier otro espectador.”* (2001: 20). De ahí que Fidel haya tenido diferentes muertes según el narrador:

- *“El león se había muerto porque no había comido hace mucho y después le dieron carne viva y se puso más violento. O algo así.”* (Laura de la Técnica).
- *“Porque creo que en ese momento el león estaba mal y le iban a dar algo de comer y no sé quién había ido y lo encontró muerto y fue muy de repente que se haya muerto... y eso me impactó.”* (Guido del Liceo)
- *“Me acuerdo que se había escuchado un ruido de fondo. No me acuerdo si fue un disparo o un golpe. Todos se fueron a ver afuera y no me acuerdo si todos habían salido. No me acuerdo muy bien cómo había sido. No entendí muy bien esa parte. Creo que lo habían asesinado, pero podría ser cualquier cosa... una enfermedad o algo así.”* (Antonio del Liceo)
- *“Creo que por el perro que se había comido.”* Lucio del Comercial.
- *“Mmmm. No sé bien. No me acuerdo.”* Naty del Comercial.
- *“Creo que había comido algo. No sé qué era pero le había caído mal.”* Carla del Normal.
- *“Muere de hambre. Me acuerdo que estaban todos tristes. Me acuerdo el ruido de la cadena y cómo lloraban.”* Marcos del Normal.

³⁸ *“El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciéndola a su manera, sustrayéndose por ejemplo a la energía vital que se supone que ésta ha de transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone.*

Este es un punto esencial: los espectadores ven, sienten y comprenden algo en la medida en que componen su propio poema, tal como lo hacen a su manera actores o dramaturgos, directores teatrales, bailarines o performistas.”

Escena del beso

La muerte del león predomina en la memoria de la mayoría de los jóvenes por su truculencia –efectivamente muere porque comió un perro vivo– y seguramente por la tristeza que provoca en los protagonistas. Pero la escena del beso entre el crítico homosexual y el dueño del circo, pone de manifiesto y hace discurrir discursos homofóbicos, morales, religiosos y jurídicos. Ahora sólo esbozaremos estas opiniones que causaron revuelo durante la función y la charla debate. En el siguiente capítulo lo vincularemos al mundo de las emociones y la recepción.

- *“No me sentí incómoda al estar tan cerca de los actores. Estuvo bueno porque en la parte del beso que se dio el periodista con el dueño del circo lo veías mejor, sentías que era más real. (...) Los chicos no reaccionaron bien. No me gustó la reacción de ellos. Creo que si había alguna persona homosexual en la sala se sentiría incómoda. Igual, el beso no fue real porque yo estaba justo enfrente y vi que no era real.”* (Laura de la Técnica) Aquí interesa pensar también el tema de qué perciben como “real” y a qué se refieren cuando dicen que un beso en el teatro es real o no lo es. Pero eso también será parte del próximo capítulo.
- *“¿Qué recuerdo de la obra? Recuerdo muchas cosas. La parte de que se dieron el beso, el dueño del circo y el periodista. ¿Qué me pareció? Me dio risa. El periodista es como que se revela. (...) No. No había visto besarse a dos hombres, pero sabía que era actuado, que no era real y me dio risa.”* Pedro de la Técnica.
- *“Nos reímos ahí mismo, durante la obra. Como que si le hacía un favor, el crítico quería un beso y si no, no hacía nada... y el dueño pone cara de ‘si me tengo que sacrificar por el circo, lo voy a hacer’. Y... son dos tipos que se besan... me dio cosita. (...) No había visto a dos tipos besarse. ¿Si me da rechazo? No. Es la vida. El sexo que cada uno elige. No me voy a poner a discriminar a los que se tiran para el otro bando.”* Guido del Liceo.
- *“Lo que comentamos en clase no fue nada interesante... que les dio mucha risa y creo que nada más. A mí me pareció una escena divertida porque... bah... es como que no se ve mucho. No fui a ver más obras que estas pero supongo que*

no se ve mucho. Igual, es algo que yo personalmente no veo mucho alrededor pero no tendría problemas con eso. Sólo fue divertido. Divertido y triste porque te das cuenta que el crítico estaba solo. No tenía nadie con quien estar y el dueño también estaba desesperado.” Antonio del Liceo.

- *“Nos reímos todos. Él era re serio y todo... y ahí justo un beso... nos quedamos todos mmmmm....” Naty del Comercial.*
- *“Nada. Fue medio gracioso por decirlo así. También fue medio... me quedé pensando... lo que pueden llegar a hacer las personas por prensa...” Carla del Normal.*
- *“Porque el crítico, su sexualidad es ser homosexual y el dueño del circo puede ser que no, que sea bisexual en este caso. No pasó nada. Fue como algo común de ver un beso. Hoy en día, como se dice, hay cosas peores, y un beso es un beso. No es la muerte de nadie.” Marcos del Normal.*
- *“¿Si me chocó ver besarse a dos hombres? No. Fui con mi familia a un casamiento gay. Me reí por la situación, no porque fueran gays.” Carla del Normal.*

Emociones, identificación y algunos resultados no esperados

Esta segunda experiencia, a diferencia de la anterior, abrió en los jóvenes algunas preguntas que están ligadas al verosímil del teatro:

- *“Cuando el dueño le pegaba al enano, cuando la trataban mal a la paraguaya, distintas cosas. El dueño del circo era muy agresivo en sí. Esto no está bueno pero te ponés a pensar y te tranquiliza saber que no es real.” Laura de la Técnica.*
- *“Como que de repente estás en tu vida común, recién estabas charlando en la entrada y te dicen que tenés que ingresar y ves el escenario que de repente choca con lo que estabas haciendo recién. Desde un principio la obra choca con tus sentimientos y da una sensación de tristeza.” Antonio del Liceo.*

La condición de inmigrante de uno de los personajes también dejó sus marcas. Aquí transcribimos sólo una de sus expresiones.

- *“Mis abuelos son paraguayos pero si me preguntás qué decía la paraguaya en la canción, no te puedo decir bien. (...) Más que nada me sentí identificado cuando ella entra al escenario. Ahí como que dice un par de palabras que eran malas palabras.”* Guido del Liceo

Por último, queríamos también dejar registro de esta apreciación que toma en cuenta el crescendo en el proceso formativo de acercamiento a las artes escénicas:

- *“La obra que vi antes me dio una especie de base para seguir cómo son las obras teatrales. Además del inicio de esta obra y cómo era el escenario, cuando vi esta no me habría imaginado que podías hacer una obra donde pase tanto fuera de escena.”* Antonio del Liceo.

Conclusiones

Nos preguntamos qué había sucedido con la reacción del Normal y porqué no les había gustado la obra. Es decir, por qué no refirieron a ello en sus apreciaciones de manera positiva, aunque sí estuvieron muy expresivos con el tema del beso entre varones, la situación de los espectadores en ese espacio, el relato del león Fidel, las múltiples discriminaciones y la situación de “la paraguaya”. Y eso es curioso, porque en esta investigación es el único caso en el que una obra no fue evaluada positivamente por un grupo, y sin embargo participaron activamente tanto en el debate como en la entrevista posterior, es decir, no se aburrían ni se mostraron apáticos. Pensamos que una de las opciones es se trata del único 2º año –el resto de los alumnos son de 3º y a todos les gustó mucho o más que la anterior, inclusive– y que no llegaron a disfrutar de la ironía y el humor negro. Y, ciertamente, se quedaron afuera de la metáfora general (“*Para mí es todo lo oscuro que tiene la Argentina*”. Alumna del Comercial en la charla debate) y de la metáfora particular (el populismo peronista).

Esta segunda experiencia se organizó como una apuesta estética que se propone irritar al espectador respondiendo a un amplio porcentaje de las estéticas y temáticas del teatro independiente, y eso hizo con los alumnos: provocarlos. Por eso fue esperable la gran

participación que tuvieron los jóvenes durante la charla debate y luego en sus cursos. “Después de la obra llenamos el pizarrón que, mirá, le tendría que haber sacado una foto para ustedes: todas las discriminaciones de género, de maltrato, abuso... Te digo, daba para tantas cosas... la mujer como objeto... era impresionante. Y que quede esta anécdota. Lourdes, que no había ido a ver la obra, cuando vio el pizarrón preguntó: ‘¿Pero tanto les gustó? ¿Y esto? ¿Qué les gustó de todo esto? Es espantoso...’ Y sí, era un bajón pero como estaba abordada, estaba muy buena.” Susana del Comercial.

Las respuestas, entonces, fueron desorganizadas y efusivas, pero los 4 grupos coincidieron en dos momentos: el beso entre varones y el momento en que quieren echar a “la paraguaya” del circo una vez que da a conocer su embarazo. Uno por gracioso e inesperado y el otro por cruel, despierta la carcajada hilarante o el silencio absoluto.

A-3: Tercer espectáculo al que asistieron: 1982 Obertura solemne³⁹

Entre mayo y junio del año siguiente, 2014, se realizaron las terceras y últimas funciones en este proceso de investigación: las 4 funciones de *1982 Obertura solemne*, que también difiere estéticamente de los dos anteriores porque se trata de un espectáculo de corte naturalista⁴⁰ con elementos hiperrealistas⁴¹ organizado como una obra de tema

³⁹ “Victoria y Martín esperan, como todos los domingos, la llegada de Federico; pero esta vez, la inesperada aparición de un invitado especial cambiará el curso de la velada. Mientras la cena se prepara en la cocina, en el living se cuecen los hilos de una historia atravesada por la mentira, la falta de escucha y el fanatismo político entre derechas e izquierdas, dejando al descubierto las miserias más humanas, desatando así, en nombre de la paz, otra guerra. 1982 obertura solemne es una obra que abre una reflexión acerca del fundamentalismo político, desde el drama y desde la comedia, deja en claro que la ceguera y la violencia siguen vigentes en nuestra sociedad. Derecha e izquierda se vuelven lugares comunes y vacíos al mismo tiempo. Teniendo como eje a la guerra de Malvinas y a Tchaikovsky, con su obra 1812 obertura solemne, la obra dispara a la memoria colectiva de los argentinos, un lugar de arrebatos y enfrentamiento gratuito signado por la estupidez humana y el absurdo”. Escrita y dirigida por Lisandro Fiks. Disponible en la web: <http://www.alternativateatral.com/obra23495-1982-obertura-solemne>

⁴⁰ “La representación naturalista se ofrece al espectador como la realidad misma, y no como una transposición artística en el escenario. Bernard Dort la define como el ‘intento de convertir el escenario en un medio coherente y concreto que, en su materialidad y cerrada sobre sí misma, integra al actor (actor-instrumento o actor-creador) y se presenta al espectador como si fuera la realidad misma’”. Pavis. Op. Cit.

⁴¹ El hiperrealismo es una tendencia radical de la pintura realista surgida en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo XX que propone reproducir la realidad con más fidelidad y objetividad que la fotografía. El pintor, por lo menos, no se acerca directamente a la realidad, sino que trata de reproducir lo que vería una cámara fotográfica. De esta manera, el medio y el fin es ser la reproducción de una

familiar atravesado por una trama de suspenso. Todos estos condimentos, que habitualmente son un cocktail del que se alimenta el teatro pensado para todo público, causaron una inmediata identificación entre los jóvenes pero también un cierto descanso frente a la irritabilidad propuesta por la obra anterior, tal como veremos a continuación.

La sala de Timbre 4 es la pequeña con un baño al fondo, que fue utilizado como pequeña cocina de la que venía, por momentos, aroma a cebolla frita. Y como en los casos anteriores, la proximidad provocó una sensación de ser testigo pero además formar parte de la obra, como suele pasar en la mayor parte de las estéticas del teatro independiente de la Ciudad, condicionados por los espacios pequeños de sus salas.

Como en las otras dos obras, se enviaron a los docentes a cargo las actividades previas para hacer en el aula, y las posteriores (ver ANEXO I). De la misma manera que en los otros casos, se realizó una charla previa breve en el espacio escénico, y una posterior al finalizar la función.

Un detalle digno de mención es que la sala pequeña de Timbre 4 –con entrada por Boedo 640– no tiene hall de entrada así que una de las salas de ensayo con piso de madera a mitad del pasillo oficia de recepción. En los 4 casos, dado que los jóvenes a esa altura esperaban que cualquier espacio pudiera transformarse en espacio escénico, creyeron que en algún momento entraría allí mismo el grupo de actores para empezar con la función.

También la práctica corporal desarrollada en las dos experiencias anteriores, les quitó la ansiedad y les permitió asumir una actitud de apropiación y espera tal –habida cuenta, además, que había pasado un año desde la primera ida al teatro, lo que no es un dato menor– que no había prácticamente ninguna diferencia entre la actitud de espera del público “joven” habitué y ellos. De hecho, muchos se sentaron en el piso, tal como lo hacen los jóvenes alumnos de actuación, por ejemplo. Tampoco fueron en grupos numerosos al baño, como en las dos experiencias anteriores.

Además, fue notable que todos los jóvenes que participan en la investigación con más o menos entusiasmo nos saludaron formalmente o amistosamente según el caso.

reproducción, y en este sentido, el artista trabaja con una innumerable cantidad de límites estéticos y técnicos. En *La vuelta a lo real*. El teatro después de 2001. Ana Durán. Funámbulos, 2007. Disponible en la web: <http://www.funambulos.com.ar/2012/06/la-vuelta-lo-real-verdad-escenica-y.html>

A-3-A: Descripción de la salida desde la llegada a la sala

Como explicamos antes, la llegada y la apropiación del espacio fue similar en los 4 casos. Algunos más eufóricos y otros más silenciosos, como veremos a continuación. Y también muy participativos en la charla debate lo que habla de, al menos, dos cosas: menos timidez para expresarse y más confianza en la propia voz.

A-3-A-1: La Técnica

Pasado un año, tuvieron una actitud corporal más distendida y reposada. Como la puerta de la sala era pequeña y pasaba desapercibida, el micro no encontró la dirección y los dejó en la vereda de enfrente, en la puerta del Banco Nación, sobre la avenida Boedo. Cuando entraron hacían bromas acerca de que la obra se iba a hacer en el cajero automático. Luego se sentaron tranquilamente en grupos en la sala de ensayo, sillas y sofás que ofician de hall de espera, y algunos tomaron mates en ronda.

De los dos terceros cursos del año anterior, hicieron un cuarto año pero no parecen integrados. La actividad, entonces, será con un grupo muy entrenado como espectadores de artes escénicas, y otro que no. Pero el más entrenado es el que más participa porque tiene la voz habilitada ante el resto.

Entraron, como siempre, sorprendidos por el espacio escénico. Pero además, los actores están en escena y uno de ellos, que es músico, ensaya con su chello mientras la actriz va y viene ordenando el living. Los que venían hablando fuerte bajaron la voz hasta el susurro.

De la fiesta y el estallido que fue *La patria fría*, ahora estamos ante un público tímido. Aunque hay algunos murmullos, sólo por los rostros atentos se percibe que la obra los atrapa, hasta el final en el que estalla un aplauso sostenido.

En esta obra, el momento en el que los cuatro grupos reaccionan con una expresión de susto o de sorpresa es cuando la protagonista le parte un jarrón en la cabeza al taxista. Y eso será causa de muchos comentarios.

Al finalizar la función, se les preguntó qué les llamó la atención y respondieron “*el teatro*”, y comentaron acerca de lo dicho anteriormente en relación con el cajero automático del Banco Nación. Algunos agregaron que parecía una casa y otro dijo que parecía un conventillo por la puerta pintada de color llamativo.

En relación a la obra, los comentarios acerca de qué les llamó la atención fueron:

- *“Se parece a una casa porque tiene un living, un sillón, una mesa ratona y una lámpara”.*
- *“¿Eso es una cocina?”*
- *“Sí. ¿no ves? Había olor a guiso. Además por la sartén que trae el chico y los ruidos de estar cocinando...”.*
- *“Estamos de frente y muy muy cerca”.*
- *“Esta fue más picante, más política. Había peleas, sangre... Parecían más sacados todos”.*
- *“En La patria fría era todo redondo”.*
- *“Acá estamos muy cerca del escenario. En la otra éramos como la pared”.*
- *“Sí, éramos la cuarta pared”.*

COORDINADOR: *“¿Recuerdan en qué obra nos hablaban?”*

- *“En Amor a mordiscones. Ahí nos pedían palabras...”.*
- *“Acá estábamos muy cerca cuando discutían y se pegaban”.*
- *“¿Cómo tocaba? ¿Sabés tocar en serio?”*
- *“En esta obra los personajes eran dramáticos, muy realistas, muy de la vida real...”.*

En este caso, no fue necesario separar los momentos de opinión de los de preguntas porque solos se iban intercalando. Los coordinadores explicaron que *“Los mejores debates ocurren cuando no es necesario organizar los espacios de la comunicación entre los chicos y los artistas. Ahí desaparecemos porque ya está habilitada la palabra en ambos lados y la cosa fluye ‘naturalmente’. Pasa pocas veces, pero creemos que hacia allí hay que dirigirnos pedagógicamente”* (Daniel, coordinador del PFE).

Los comentarios y preguntas siguieron orientados a los siguientes temas: cómo realizan los efectos especiales, los efectos de sonido y de lluvia, si alguna vez se lastimaron de verdad.

La pregunta que más les impactó, tuvo que ver con las historias de vida de los actores. Pero también es de tener en cuenta que casi no se mencionó al personaje del profesor de historia (homosexual), y que sí se habían reído de sus ocurrencias durante la función.

A-3-A-2: El Liceo

En este grupo han quedado sólo 3 de los 4 alumnos que participaban de la investigación porque uno repitió de año. Al ingresar a la sala, estos jóvenes asumieron una actitud similar al grupo anterior. Parecen contentos y tranquilos. Esperan en el pequeño salón conversando. Este grupo está integrado únicamente por aquellos que participan de la experiencia y que ahora están en 4º año.

Aceptaron la butaca sin discusiones y la función transcurrió de manera similar: también reaccionaron en el truco del jarrón. Al igual que el otro grupo antes nombrado, sostuvieron el aplauso.

La presencia de un personaje varón homosexual provocó la necesidad de ajustes y reajustes entre el grupo para “nombrarlo”. *“Me llamó la atención el personaje que hacía de maricón porque iba y quería sacar fotos a toda cosa. Y por los gestos que hacía. Y cuando le sacó fotos a los pies.”* (alumno del Liceo). Pasaron de “maricón” a “homosexual y gay”.

Con respecto a qué les llamó la atención, algunas opiniones fueron las siguientes:

- *“El tema de las ideologías políticas. Ella quería mostrar lo que para ella estaba bien y se enfrentaba con él (señala). En mi casa siempre pasa eso”.*
- *“Está muy implementado en la sociedad. Eso de debatir políticamente.”*

Cuando se abrieron las preguntas, sus inquietudes fueron:

- *“¿Cómo aguantan estar tan serios durante toda la obra?”*
- *“¿Les costó mucho hacerla y practicarla?”*

- *“Vos dijiste que la historia te surgió porque te habías encontrado con un taxista... ¿Era un ex combatiente en realidad? ¿El guión qué decía?”*
- *“¿Cómo hicieron la parte del jarrón?”*
- *¿Cómo él pudo armar su personaje (señala al actor) y por qué eligieron que hubiera en la obra un hermano gay?*

Aquí aparecieron como focos interesantes la comparación con las otras dos obras en relación a la situación del espectador, las actuaciones y el espacio; el tema político, los efectos especiales, el personaje del profesor de historia (“maricón”, “gay”, “homosexual”), el realismo⁴² de la obra, la vida de los actores y el vínculo del director con un ex combatiente de Malvinas.

A-3-A-3: El Comercial

En este grupo también han quedado sólo 3 de los 4 jóvenes que participaban de la investigación porque uno se fue a vivir a otro país. Vienen con 5º año en una actitud muy tímida a comparación a las dos veces anteriores en que parecían más bulliciosos. Es decir, sospechamos que están silenciosos pero por una combinación de asimilación del código del espectador y algún tipo de inhibición por estar con un grupo más grande. También se apropiaron del espacio como si fueran jóvenes habitués del teatro en una función de sábado a la noche.

El transcurso del espectáculo fue muy silencioso también. Pero de la mitad hacia el final cobró vida y fue muy emocionante para ellos, a juzgar por sus rostros y pequeñas expresiones de sorpresa, aprobación o reprobación. Fue llamativo el gran aplauso al finalizar la obra.

Qué les llamó la atención:

- *“En comparación con las otras dos fue muy agresiva, muy violenta”.*
- *“Más allá de los mitos y la profundidad de lo que están diciendo... el jarrón y los palazos... ¡Ay! ¡Dios mío! Los palazos...” (risa general)*

⁴² La percepción de esta obra como “real” será uno de los tópicos principales a desarrollar en el próximo capítulo.

- *“También hay muchos insultos”.*
- *“Las diferentes miradas. Me pareció que de a ratitos cada uno tenía razón”.*
- *“Que esto es una casa. Como está hecho todo podría ser una situación normal”.*
- *“Sí, todo... la mesa, las computadoras”.*

COORDINADOR: *“¿Qué elementos en la obra están puestos para que la obra parezca real? ¿Qué les parece?”*

- *“Los instrumentos”.*
- *“En un momento se sintió el olor a comida”.*
- *“El cuchillo, la sangre en la cabeza, la lluvia, que él venía mojado (señala)”.*
- *“Sí, el tema de que se mojaba también estaba bueno”.*
- *“Él era más panqueque (señala al músico). Ella era más firme (señala a su mujer)”.*
- *“Sí, y al final se queda pillo. El que parecía más suavcito fue el que se puso firme”.*
- *“Esta es más cómica que La patria fría”.*
- *“La anterior es más exagerada y esta es más creíble”.*
- *“Amor a mordiscones es más musical. Hay baile. Las palabras no tenían sentido porque era un juego de palabras”.*

Cuando se abrió a preguntas, les interesó saber datos sobre sus vidas (dónde estudiaron, cómo se les ocurrió ser actores), de dónde sacaron algunos gestos que utilizaron en sus personajes y si viven de la actuación. Esto dio paso a que apareciera el tema del teatro independiente y el comercial.

A-3-A-3: El Normal

En este grupo también repitió una alumna. Formaron un solo 3º año con otro 2º con el que se fusionaron, y por consiguiente, están un poco tímidos porque se están integrando, según palabras del docente. Por otra parte, este grupo corresponde a jóvenes un año menor que los otros tres, que ya están en 4º año.

Como los tres grupos anteriores, se apoderaron del espacio con calma, como si fueran un público habituado y aceptaron la butaca. En esta función, a diferencia de las otras tres, los jóvenes captaron guiños de la obra como los comentarios “fachos” de Baby Etchecopar o sobre la “versión K del gay”. Se rieron mucho con las ocurrencias del profesor de historia y con las sutilezas del enfrentamiento político entre los personajes.

El aplauso fue tan fuerte aquí como en los otros tres casos.

Se hizo también mucho hincapié en la impresión que causó esta percepción de la obra como “real”, que fue una constante en los cuatro grupos. *“Está muy bueno. Se siente más real... como que sos parte”*.

Qué llamó la atención de lo visto:

- *“Que hayan metido la política”*.
- *“Que es muy gracioso y eso no es común en el teatro”*.
- *“Que coman de verdad y que vengan con el vino cerrado”*.
- *“Cuando le rompió el jarrón en la cabeza”*.
- *“Es que actúan muy bien. No parece actuado. Es muy natural y parece real”*.
- *“En La patria fría era todo muy serio. Acá pasan de lo cómico a lo serio y eso le da más cotidianidad”*.
- *“Es que La patria fría es lo que pasó políticamente y esto es lo que está pasando”*.
- *“Sí... estaba el nazismo, el peronismo, la izquierda y la derecha...”*

Cuando se abre a preguntas:

- *“¿Fue difícil que uno se meta en el personaje? ¿Hay actitudes que son difíciles de asumir si pensás todo lo contrario?”*
- *“Algunas partes daban ganas de meterte y mandarlo a la mierda al músico”.*
- *“Y hay momentos en los que estás viendo y pensás ‘de qué me estoy riendo’, ¿no?”*
- *“Al autor: ¿qué pasó por tu cabeza para pensar esto?”*
- *“¿Cómo hiciste para que quisiéramos pegarle un palo a todos y no sólo a uno de los personajes?”*

Este grupo tuvo mayor profundidad en las preguntas en relación al resto, y también fue el que expresó más sus emociones recientes en las preguntas.

Conclusiones

En esta tercera experiencia –que se desarrolla entre seis y siete meses después de la segunda y durante el primer semestre del siguiente año lectivo–, la memoria corporal del ritual del teatro ya se ha internalizado y eso les permite llevar adelante con soltura el rol subjetivo del espectador de las artes escénicas, al punto que son mínimas las intervenciones de la subjetividad escolar, como si se tratara de un público habitué. Los jóvenes han devenido espectadores de las artes escénicas en cuanto a su autodisciplina, su predisposición. A eso se suman otros factores:

- que ha pasado un año (de maduración en su ciclo vital) desde el inicio de la investigación hasta ahora
- que ese mismo transcurso del tiempo también les dio la confianza suficiente como para saber cómo manejarse en una sala independiente
- que las salidas grupales se afianzaron también en el tiempo y la repetición

- que el formato pequeño de la sala del teatro independiente permite el desarrollo de un clima acogedor para todos los espectadores de cualquier edad⁴³
- que, al finalizar el espectáculo, la estética hiperrealista de la obra resulta altamente convocante para todos los públicos, dada su similitud con las estéticas televisivas.

En los cuatro casos el aplauso fue notoriamente entusiasta. Aquí suponemos, como ya hemos dicho, que el registro hiperrealista permite una identificación inmediata y, a la vez, un amplio grado de satisfacción estética porque responde a un código del que ya se han apropiado en sus consumos culturales habituales (cine, televisión, cable).

También los cuatro tuvieron una actitud tranquila en la espera y silenciosa a la hora de ubicarse en los asientos –no hubo ni un solo caso de protesta por la asignación arbitraria de la butaca–, que se sostuvo hasta el final de la función, a excepción del Normal que festejó mucho más las escenas graciosas.

En la Técnica el debate fluyó espontáneamente, cosa que no ocurrió con el resto. Casi no se habló del personaje homosexual y tampoco del aspecto político que lleva a la discusión y al final de la obra. En el Liceo se mencionó al personaje gay pero se percibió una incomodidad en las diversas maneras de nombrarlo (gay, homosexual, maricón) como si ninguna fuera del todo la correcta. Este grupo también fue muy expresivo en preguntar a partir de sus emociones. Los jóvenes del Comercial rescataron el tema de la agresión y los insultos y se hizo una comparación espontánea –no guiada por los coordinadores– de las tres obras. Y el grupo del Normal, que no había salido conforme con *La patria fría*, se rescató el humor e hizo preguntas más incisivas que el resto.

⁴³ En relación al clima acogedor que facilitan la actividad de formar espectadores, el director teatral Rubén Szuchmacher explica: “*Siempre critiqué la manera en que se pensaba esa relación, sobre todo a parti de haber padecido, esa es la palabra, a los malones de estudiantes en las funciones de Sueño de una noche de verano, o de Galileo Galilei, ambas producciones del Teatro San Martín, en las que los estudiantes, aprovechando las horas libres y la amplitud de los espacios, tomaban la salida como un afloje en los estudios. Muchas veces se fío salir al director general del teatro a reprender a esos estudiantes revoltosos que, desmotivados o excesivamente excitados por la actividad fuera de los límites de las aulas, arrojaban proyectiles tales como clips, o bolas de papel con improvisadas hondas hechas con bandas elásticas. O también ver como grandes actores, interrumpían su actuación parar dirigirse al público para pedir un poco de silencio. En general, las funciones con estudiantes en esos teatros fueron siempre un castigo más que un placer para los artistas. Y es más probable que tampoco dejaran una gran marca en la mayoría de los estudiantes que asistían al teatro*”. (Durán, Jaroslavsky. 2012: 17). Op. Cit.

En relación al aspecto **semántico** (argumental), todos comprendieron la fábula y el contexto histórico aunque con más o menos precisiones. Sin embargo, muy pocos conocían el contexto político de fondo en las discusiones. Los jóvenes del Normal se rieron de muchas sutilezas que los otros tres grupos no captaron como temas de actuación (hacer un personaje con el que no se está ideológicamente de acuerdo), referencias a personajes famosos como Baby Etchecopar⁴⁴ o el peso simbólico de Radio Diez⁴⁵ para los taxistas. Lo **estético** (procedimental) fue, como en los casos anteriores, lo más analizado y referido por ellos, es decir, lo que más les llamó la atención y de lo que más se habló en la charla debate y en las entrevistas posteriores: los aspectos técnicos como los efectos hiperrealistas (el olor a cebolla, la comida, el agua, la lluvia) y el efecto del jarrón, fueron desarrollados por los 4 grupos. Y en cuanto a lo **emocional** (emotivo), aparecieron muchas respuestas espontáneas durante la función y comentarios en relación al terror, miedo, bronca, ternura, risa que provocó la obra.

A-3-B: Entrevistas a los alumnos post función

En esta entrevista se hicieron las siguientes preguntas:

- *¿Cómo te fue con esta obra?*
- *¿Cuál de las tres te gustó más? ¿Podrías hacer un orden de mayor a menor?*
- *Decime dos escenas que te hayan llamado la atención aunque no sean las principales*
- *Contame, como si fuera algún pariente tuyo al que le tenés que hacer un resumen, de qué se trató la obra que viste*
- *¿Qué cosas te hicieron reír?*
- *¿Qué te pareció la charla con los artistas?*
- *¿En general qué les pareció a tus compañeros? ¿qué comentaron?*

⁴⁴ Periodista conductor de programas de televisión y de Radio Diez.

⁴⁵ Radio cuyos periodistas suelen apoyar la “mano dura” y otras medidas reaccionarias.

Expectativas, motivación y deseo. Podio de obras

Esta obra fue la que más les gustó a los jóvenes, a excepción de Laura, de la Técnica, a la que le gustan las historias de amor con canciones: *“Primero me gustó Amor a mordiscones porque era entretenido. Me gustó cómo rimaban y cantaban todo. Y el amor... era verdad todo lo que decían. A veces hablás, hablás y hablás y no lo toman como vos decís. Me sentí identificada”*.

Sin embargo, casi todos tenían muy pocas expectativas previas, habida cuenta de que les comentaron que era una obra sobre Malvinas: *“Pensamos que iba a ser más aburrida. (...) Yo pensé que iba a haber soldados pero vi la pareja y pensé que iba a ser una pareja de la época de Malvinas o dictadura. Después me di cuenta que no cuando vi la notebook. Y después me dejé sorprender”*. (Lucio, del Comercial) Y Carla, del Normal, opina parecido: *“Me imaginé que íbamos a ver algo aburrido. Yo estaba desparramada en la silla, mirando un punto fijo y tratando de concentrarme. Pero después no fue tan denso”*.

También hubo excepciones como Guido, del Liceo, que esperaba ansioso ver teatro sin prejuicios: *“Tenía muchas ganas de ver esta obra porque cuando estábamos haciendo la actividad previa, estuvimos hablando con la profesora y algo le preguntamos sobre la obra y nos dijo que la obra hablaba sobre lo que había pasado acá, sobre las Malvinas, y me interesaba saber cómo la iban a representar”*.

Marcos, del Normal, explica que la cercanía (estética, no espacial) lo atrapó: *“Me gustó más esta última. Las otras no eran malas pero estuve más metido en esta obra. Claro. Por ejemplo, La patria fría tenía mucha distancia. Y la otra que vimos, la primera, no entendía mucho qué estaba viendo. Y ahora es como que entendí mejor”*.

Otras opiniones y expectativas fueron:

- *“La pasé muy bien. Era más del estilo de La patria fría. Pero esta era más violenta, más real”*. (Laura, Técnica)
- *“Y... pensé que iba a ser un embole. Algo muy de historia... no sé... dos ex combatientes hablando de lo que habían pasado... algo así”*. (Laura, de la Técnica)

- *“Encima bajamos en frente del banco y pensamos... bueno, vamos a sacar plata del cajero. Después entramos a una casa, no a un teatro. Igual está bueno que usen esos espacios, que si no los demuelen todos. Está bueno que los usen para el teatro independiente”.* (Laura, de la Técnica)
- *“Y... me gustaron las tres por igual. (...) Primero pondría La patria fría porque hablaban como habla la gente cotidianamente, y porque me hizo reír”.* (Pedro, de la Técnica)
- *“Me gustó mucho el tema. Era sobre lo de Malvinas, sobre lo de encontrar a un facho que era taxista...”.* (Lucio, del Comercial)

Carla, del Normal, grupo al que no les había gustado *La patria fría* y que participó muy activamente en la charla debate de 1982 *Obertura solemne*, explicó más exhaustivamente por qué cada obra impactó o no en ella: *“Por ejemplo, la última era un tema que no es muy adolescente pero es algo que sucede. Yo de grande quiero ser abogada por las discusiones que hay en mi casa de religión, política y tantas cosas. A pesar de que es un tema complicado, de las tres es la que más me gustó. Y la segunda es un tema que no está tan vinculado. Es también político porque era la época que estaba Perón y todo eso pero después es algo que mucho no llama la atención. Y desde mi punto de vista tampoco me gustó por cómo trataban a la chica, un grupo lleno de hombres que la trataban como un objeto sexual. Me gustó más la primera y la tercera”.*

Percepción del espacio

También evaluamos las apreciaciones que hicieron los jóvenes de los tres espacios: la sala Timbre 4 que tiene una puerta sobre Boedo, el hall de espera, y el espacio escénico en el que transcurre la obra.

En cuanto a la sala de Boedo, Carla del Normal, cuenta: *“Con mi mejor amiga paso siempre por esa puerta porque ella vive por ahí... y nos quedamos como... ¿eso? No sabíamos que era un teatro”.* Y para Guido del Liceo, un espacio chiquito del hall de espera podría haber sido signo de mala calidad: *“Cuando entramos, pensé que iba a ser la obra en ese cuarto chiquito. (...) Me pareció que podía ser más berreta... sí... como*

que no mostraba que era un teatro. Los otros tenían los carteles y decían todas las obras que tienen, y en este pasamos por un pasillo y no decía nada”.

Del espacio escénico, también Guido opina: *“Me pareció que este espacio era muy diferente a los otros, como que te sentías en tu casa. Estaba el sillón, la música, la computadora... parecía como cuando viene gente a visitarte. Yo lo veía así”.*

Percepción de lo real

Durante la charla debate, los coordinadores hicieron hincapié en que los jóvenes observaran qué estrategias técnicas utilizó el director para dar esa sensación de “real”, y así desarmar la identificación inmediata con la escena. Aquí explicaron algunas de esas identificaciones y también los recursos que llevaron a esas identificaciones:

- *“Parecía real por las cosas que pasaban, o sea, todo lo que hacían lo hacían en un solo escenario pero ese escenario se parecía mucho. El olor a la comida que salía de la cocina, que la cocina era un patio atrás. Y que salían mojados de la lluvia y el golpe, la sangre... todas esas cosas. Estaba bueno. Y encima es de algo real lo que se está hablando. Era de la guerra de Malvinas”.* Laura, de la Técnica
- *“Pensé: estos se llegan a tirar mal y se caen arriba mío. Encima yo estaba en primera fila. Cuando se empezaron a pegar y todo eso, yo estaba en el medio... en serio, estaban muy cerca y cuando se gritaban parecía una pelea de familia. Era muy muy real. Estaba bueno”.* Laura, de la Técnica
- *“Era muy realista y me llamó mucho la atención lo que se decía y las emociones que transmitían si te enganchás en la obra. Cuando había violencia o esas cosas, sentí como que estaba ahí con ellos. Era muy realista. (...) Las palabras eran muy actualizadas, muy argentinas. Y la casa, eso lo hacía diferente a las otras”.* Lucio, del Comercial
- *“Me pareció que... no sé... todo fue en vivo pero parecían más vivos. (...) Yo estaba sentado en la primera fila, y cuando le pegó en la cabeza pensé: acá se vienen todos para acá”.* Marcos, del Normal

Esta última apreciación de Marcos del Normal –“*todo fue en vivo pero parecían más vivos*”– será uno de los puntos de partida para analizar cómo los jóvenes ven el teatro, en el próximo y último capítulo.

Nivel de la fábula o dramaturgico

Sería muy extenso transcribir el argumento explicado por los ocho jóvenes seleccionados, pero elegimos dos y agregamos algunas frases significativas de los demás alumnos. Empezamos con Pedro de la Técnica por tres razones: es el joven al que no le interesaba el teatro y prefería ir a pescar o hacer “*algo más divertido*”; en la entrevista anterior no tenía ganas de hablar y contestaba prácticamente con monosílabos –queríamos, entonces, contrarrestar el anterior desgano con el repentino interés verborrágico que despertó esta obra–; y es el relato más completo y lleno de opiniones y sutilezas como los datos del autor de la obertura, el taxista mentiroso, la intención de los hermanos y la resolución del final: “*Un hombre, sería el esposo de la chica, quiere crear una obra como la de Tchaikovsky, y el hermano de la chica dijo que conoció a un taxista que peleó en Malvinas. Y después el taxista vino, lo invitaron a comer y todo. Y después empezó a hablar el taxista y era muy mentiroso, digamos, y a la chica no le cayó bien. Y después empezaron a discutir y la chica habló con razón de los hijos y ahí como que se armó una pelea. Y el taxista sacó una navaja y lo tenía al esposo amenazado con un cuchillo y la chica le pegó con un jarrón en la espalda y después con un palo de amasar, y lo querían meter en el horno como hicieron con un perro que la mordió cuando era chica. Y después el hombre se despertó y le preguntó al hermano de la chica si le había dado el vuelto y entonces no recordaba nada*”.

Sin embargo, Pedro no habla del aspecto político que es central en la obra dado que las discusiones entre los protagonistas tienen que ver con antagonismos ideológicos. Eso se percibe en el relato de Guido del Liceo: “*Trata de un supuestamente ex combatiente y había un escritor, creo, que quería hacer un tema. Bueno. Un músico que quería sacar un tema y quería conocer a un ex combatiente y vino un hermano de la novia del músico y dijo que se encontró a un taxista que era ex combatiente y le dice que si quiere hacerle unas preguntas. El músico le dice que sí, y entra a la casa y lo invita a comer y le empieza a sacar información para hacer lo que quiere hacer. (...) Y... se pelean*

porque el tipo era un chanta y se dieron cuenta y lo terminaron echando y ahí se formó el lío. (...) y yo digo que se pelean sólo por eso.”

Para Antonio del Liceo, es claro que había diferencias ideológicas pero no explica precisamente cuáles son esas diferencias: *“Creo que más que nada por ideologías políticas se empiezan a pelear la esposa y el taxista. Por no tener los dos las mismas ideas. Todo termina en violencia”*. Carla del Normal, hace un aporte más específico porque habla de peronismo y dictadura militar: *“...Y empieza a patear al otro para que se despierte y entonces como que los dos hermanos tenían un pensamiento peronista por así decirlo, y dicen una frase que suena muy a dictadura militar que es ‘la gente desaparece todo el tiempo’...”*.

Marcos del Normal, hace un gran esfuerzo para poner en claro cuál era el conflicto ideológico pero con resultados confusos: *“Ella era protestante... protestante sería... No sé... que protestaba todo. Él sería radical, el milico, creo. Decía que eran todos mantenidos, unos nenes de mamá. Y los otros eran en parte sí”*.

Dos escenas llamativas

Retomando el concepto de la “libertad del espectador” en la recepción que ya hemos mencionado, pero a la vez en una combinatoria con la recepción individual y colectiva de estos cuatro grupos, comparamos dos escenas de la obra recién vista. En esta, como en *La patria fría*, cada uno rescata un momento diferente:

- *“Cuando le pegó la chica al tachero y cuando llegó el hermano de la chica y lo trajo al tachero. Como que es algo que no hacés cotidianamente. No vas a traer a un tachero por más que sea un ex combatiente. Es raro que metas a alguien en tu casa”*. Laura, de la Técnica
- *“Cuando le pegó con el palo de amasar al taxista. Y después cuando el homosexual, por así decirlo, lo agarró al cuñado y le dijo que sea fuerte como un hombre”*. Pedro, de la Técnica
- *“La parte del palo de amasar cuando le regaló me dio mucha risa porque lo decía en doble sentido... al maricón. Y también me enojó la parte que el tachero*

empieza a hablar todo lo de Hitler y todo eso. (...) Porque dijo que todo lo que hizo Hitler estaba bien". Pedro, de la Técnica

El personaje gay

Hicimos un pequeño apartado para este personaje porque no se mencionó en la charla debate con los jóvenes de la Técnica aunque sabíamos por la obra anterior que la "homosexualidad" como personaje y como tema habían despertado numerosos comentarios. Laura, de esa escuela opina: *"Muestra algo de la realidad, que por ser homosexual te subestiman y también los hombres agresivos que se la agarran muy mal con las mujeres, que eso sabemos que está muy mal pero hay hombres que son así. Y está bueno que den otra imagen de lo que piensan. Todos dicen homosexuales, maricones, cobardes y no es así. No por tu... elección sexual, no quiere decir que seas cagón y esas cosas".* Y Pedro, muy expresivo en esta cuarta entrevista, también comentó: *"Y... fue como que el maricón se rebeló y se volvió hombre. ¿Si el maricón no es un hombre? Sí, claro. Pero no sé... como actuó, actuó de otra forma que me llamó la atención".*

De los otros grupos, destacamos la opinión de Lucio del Comercial que también va en el mismo sentido que Pedro, aunque sin el preconcepto de que un homosexual es un cobarde: *"¿El hermano? No sé. Es un escritor de cuentos, creo. Era gay y hacía historias. Y después cumplió el rol de hacer todo porque el otro quedó como un estúpido y ella tirada en el piso. Fue más macho que el otro".*

Emociones, identificación y algunos resultados no esperados

Como expresamos anteriormente, suponemos que la repetición del contacto luego de cuatro entrevistas les dio la confianza para expresar sus emociones. Pero además, como explicaremos también en el capítulo final, es posible que la insistencia en poner nombre a esas emociones, nos haya permitido verbalizarlas tanto a investigadoras como a jóvenes.

- *“Me daban bronca las cosas que decía el tachero. Porque como que justificaba la guerra, la dictadura y no me gusta eso. También como que me gustaba cómo defendía sus ideales la chica”*. Laura, de la Técnica
- *“Sí, cuando se arma la bataola y como que da la sensación de... ¿qué está pasando? ¿por qué pasó todo esto?... como que te asustás... (...) También me hizo gracia cuando el maricón sacaba fotos y así cargoso y no los dejaba hablar”*. Guido, del Liceo
- *“La obra cambió cuando la chica se puso a discutir con el hombre. Ahí. Como que empezaron a pelear y ya no me causó gracia. Pero no me angustié tampoco. Creo que me dio terror (...) Y me dio risa el chico que era gay, y las cosas que decía y todo eso”*. Naty, del Comercial
- *“Cuando el hermano defendía a la hermana me dio ternura... cuando se peleaban yo no daba más... era como que te querés meter. Te agarra bronca en parte porque sabés que lo que están diciendo era verdad. Y en algunos gracia, cuando hablaban el músico y el taxista de la música, de la obra y todo eso, y en el fondo estaban los dos hermanos haciendo la interpretación de Moulin Rouge. Era gracioso”*. Carla, del Normal

Además de las emociones, expresaron sus identificaciones con ciertos personajes, como Lucio del Comercial: *“Me sentí identificado cuando el taxista le dijo (a la chica) que era una hippie porque a mí tampoco me gusta la movida hippie. (...) Porque me parece muy careta. (...) La movida hippie actual y la de siempre. (...) Yo soy metalero, rockero. No me gusta mucho porque me parece que están todo el tiempo pidiendo paz y parecen tontos. Yo no soy alguien violento. Me gusta la paz y el amor pero no sentado haciendo huelgas, sino haciendo música. Buscaban cambiar el país pero con palabras duras”*.

En cuanto a las charlas debate, las opiniones siguen divididas. Para Laura de la Técnica, es un espacio que ofrece la oportunidad de conocer las vidas de los artistas: *“Hablamos del chico que se vino del Chaco y está bueno, te alienta a seguir lo que vos querés, que si te lo proponés vas a poder”*.

Para Antonio del Liceo, es el valor agregado de la actividad que desarrolla el Programa: *“Primero que nada, cuando vas a ver una obra, que yo sepa no tenés oportunidad de*

hablar con los actores. Con eso ya aprendés, de por sí, sólo por hablar con ellos.” Pedro de la Técnica, que en la segunda entrevista –luego de *Amor a mordiscones*–, no le encontraba sentido a ese momento de la actividad, ahora afirma que está bien que exista: *“Me pareció bien la charla después de la obra. (...) El que supuestamente actúa de maricón dijo que había venido del Chaco y tuvo que conocer a todos porque no conocía nada”*. Y para Lucio del Comercial, que antes valoraba la charla debate, ahora prefiere que no exista porque se aburre: *“Mucha bola no le di a la charla. Prefiero ver la obra y no saber mucho sobre cómo la hicieron. O verla de nuevo. Pero tanta información no me gusta. Es como revelar la magia. Me gustó cuando dijo sobre cómo se basó en el taxista y que el músico, que también es el director, tuvo un viaje en taxi y ahí se inspiró. Pero el resto me pareció aburrido”*.

Conclusiones

Esta tercera y última experiencia los encuentra un año más grandes, con más confianza en el Programa, en las obras que se presentan, en las investigadoras-entrevistadoras, en sus capacidades expresivas a la hora de contestar a nuestras preguntas. Sus respuestas son más entusiastas y extensas y no escatiman en comparar las obras para resaltar aquella que más les gustó y las que no les gustó y por qué. En este ejercicio de soltura para expresarse, se puso de manifiesto quiénes habían captado cuestiones políticas, quiénes no, y el esfuerzo que hacían para acercar alguna explicación.

A excepción de Laura de la Técnica, que puso en primer lugar su faceta romántica, para el resto fue crucial la cercanía del hiperrealismo con sus gustos dada la hegemonía de esa estética en los medios masivos de comunicación.

Aprendizaje de las tres experiencias

La última pregunta que hicimos a todos los jóvenes que participaron de la investigación fue si creían haber aprendido algo y, en caso de ser así, qué habían aprendido. Cada uno tuvo una opinión diferente.

Laura de la Técnica hizo foco en que el teatro independiente puede tener tanta calidad como el comercial: *“Lo que pude aprender es que nosotros teníamos una idea de teatro*

de estar nosotros lejos con un teatro con escalón, no sé cómo se dice, y nada que ver. Vos podés estar ahí y tener un sillón y depende cómo lo hagas y la trama de la obra, podés hacerlo con pocas cosas. En las tres que fuimos te sentías que estabas ahí, protagonizándolo, protagonizándolo vos también”.

A Guido del Liceo le dieron ganas de ir al teatro en las vacaciones y llevar a sus dos hermanitas: *“En febrero me fui de vacaciones a Las Toninas. Y como fui al teatro con ustedes, también fui ahí en Las Toninas. En el centro había un teatro adentro de una carpa y fui a verlos con mis hermanitas. Era circo. Estaba muy bueno.”*

Antonio del Liceo –en una entrevista ya citada– explicó que había aprendido el ritual del teatro y que le dieron ganas de actuar, pero también que valora a los artistas que participan con sus obras en el Programa: *“Yo fui al teatro esperando que, no sé... ya de por sí que estos actores estén dando las obras a alumnos me hace pensar que de verdad les importa su trabajo. Que ellos vengan, nos muestren a nosotros y formen parte del programa, charlen con nosotros, me dice que ya de por sí la obra va a ser buena”.*

Lucio del Comercial, describe su proceso de aprendizaje y cuenta que tiene ganas de volver al teatro: *“Sí, iría más al teatro independiente porque ahora que lo conocí me gustó más. Me parece que está más bueno. (...) Empezaría por averiguar. Por el Abasto hay muchos. Buscaría por Internet. (...) Creo que cada vez que fuimos aprendí más. De la primera a la segunda y a la tercera, fui más observador. No veía sólo la obra sino también la escena, lo que decían, cómo lo decían...”.*

A Naty del Comercial le gustó el teatro pero no está segura de haber aprendido algo en este proceso de formación: *“Sí, algo aprendí... ahí... más o menos”.*

Y Marcos del Normal, dice que lo que aprendió es que *“se puede ir al teatro”*, que no es tan aburrido como esperaba: *“Aprendí que se puede ir al teatro. Es una experiencia linda”.*

Para Ana María, la docente de la Técnica, la experiencia fue visible: *“Yo veo algún cambio sobre todo en la manera de mirar. En las cosas que ven y que pueden interpretar... sí... me parece que se van formando de alguna manera. Tienen más elementos. El otro día justo dijeron lo de la cuarta pared, ¿viste? Empiezan a preguntar por el oficio del artista o cuánto tardaron en armar la obra... o sea... tienen idea del*

proceso creativo. No es que un día se juntaron y... no. Es como que hay toda esa elaboración y hay muchos pibes que lo van captando”.

En relación al aspecto **semántico** (argumental), vemos que es el más complejo de captar, dadas las estéticas del teatro y la danza independientes, y que en las entrevistas hubo alguna cierta dificultad de los jóvenes para extraer las ideas principales. Lo **estético** (procedimental) es siempre lo más analizado y referido por ellos, es decir, lo que más les llamó la atención y de lo que más se habla en las charla debate y en las entrevistas posteriores. Los aspectos técnicos parecieran el primer foco de atractivo para ellos, en los 4 grupos. Y en cuanto a lo **emocional** (emotivo), vemos que sólo con la repetición de la experiencia y la confianza en la propia voz y en la actividad, se puede concretar en palabras.

El ritual del teatro

Al iniciar este trabajo nos preguntamos si se completa algún proceso en tres encuentros sucesivos con obras de las artes escénicas independientes y, de ser así, qué características tiene. A esta altura podemos afirmar que si partimos del concepto de “competencia teatral” de Marco De Marinis que describe como las *“aptitudes, habilidades, conocimientos, motivaciones que pone al espectador en condiciones de comprender (en el sentido más rico del término), una representación teatral.”* (De Marinis. 2005: 110), estos jóvenes en su mayoría, luego de tres encuentros con las artes escénicas, han encontrado esas motivaciones –muchos de ellos van al teatro con ganas y creen que volverían–, conocimientos y habilidades –han desarrollado una memoria corporal que les permite transitar el espacio concreto y el simbólico⁴⁶ de las salas de teatro independiente–, y aptitudes –en el sentido de eficacia y adecuación– para desempeñarse de manera efectiva en su nuevo “devenir espectador”.

⁴⁶ Con “espacio simbólico” nos referimos al “tipo de atención” necesario para ser espectador de las artes escénicas independientes: es el que comparte similares características con el de la “subjetividad pedagógica” en términos de Cristina Corea (2004), es decir, *“un tiempo acumulativo, evolutivo, en el que cada momento requiere uno previo que le dé sentido”* (51).

CAPÍTULO 3: Cómo ven los jóvenes las artes escénicas en el marco de la escuela

En el Capítulo I explicamos cuál es la tarea del espectador de las artes escénicas basándonos en algunas definiciones de Cristina Corea, Marco De Marinis y Anne Ubersfeld. Afirmamos que un espectador de las artes escénicas tiene un vínculo **personal** y **grupal** con la escena, simultáneamente, y el tipo de recepción es a la vez organizada **temporal** y **narrativamente**, y **subjetiva** y **caótica**: como no puede captar la totalidad, oficia de “editor” y selecciona permanentemente en dónde poner el foco ante esa situación fugaz. Se trata de un **lector** y de un **espectador de televisión** a la vez: memoria, atención y pensamiento; exterioridad y descentramiento. Nos referimos, claro, a un espectador en el sentido sincrónico, en su aquí y ahora, y no en el tipo de relaciones que tiene que operar para vincular eso que ve con todo aquello que vio acerca del dramaturgo, el director, el tipo de estéticas reinantes, etc. Esta definición de la tarea del espectador es común tanto a un joven que nunca se acercó a una sala como a aquel que es público habituado. Ambos combinan dos tipos de recepciones: la temporal y narrativa (que requiere de memoria, atención y pensamiento) y la subjetiva y caótica (que requiere exterioridad y descentramiento).

Además, la institución educativa aporta una singularidad: los jóvenes espectadores son público cautivo a la hora de asistir a los espectáculos, más allá de esté en ellos generado el “deseo” de concurrir a las salas.

En el desarrollo del presente capítulo nos preguntaremos qué tipo de operaciones realizan los jóvenes de la investigación para tratar de comprender cómo ven las artes escénicas quienes se autodefinieron como no espectadores. Algunas de esas operaciones son comunes a todos los espectadores no importa su edad o su experticia. Otras son propias de la generación a la que pertenecen, a la que llamamos generación *post-alfa*⁴⁷, multipantalla o multimedia, por ejemplo, en relación a la percepción acelerada del tiempo y a las formas más o menos aleatorias (no argumentales) de percibir el desarrollo de un espectáculo en vivo. En cualquier caso, nuestro análisis está todo el tiempo intervenido por un elemento sustancial tanto en nuestra investigación como por las

⁴⁷ Berardi (Bifo), Franco. Op. Cit.

maneras que tienen los jóvenes de percibir este encuentro con estas obras: a través de la escuela como institución educativa y mediadora entre los conocimientos y los jóvenes. En ese sentido, la escuela aparecerá como propiciadora pero también como límite y causa de numerosos prejuicios.

A la pregunta, entonces, de cómo ven los jóvenes las artes escénicas en el marco de la escuela, es decir, qué tipo de operaciones realizan, nos respondemos:

1. Con prejuicios en relación a dos ítems: el teatro no es para ellos y todo lo que venga de la escuela es horrible.
2. Con prejuicios en relación a lo que la escuela les permitiría ver.
3. Con prejuicios en relación a ver y juzgar a los personajes como estereotipos sociales, muchas veces objetos de burla y otras reprobables.
4. Haciendo foco más en temas técnicos que en temas argumentales y emocionales
5. Con la necesidad de ser hiper estimulados para no caer en la sensación de estar perdiendo el tiempo.
6. Con dificultad para reconocer y expresar sus emociones.
7. Con una gran tendencia a buscar “lo real” en lo que ven y negar el recurso de la denegación propio de las artes escénicas.

A cada punto, le corresponderá un desarrollo.

1-A-El teatro es para alguien que no soy yo

En un *focus group* realizado en agosto de 2011⁴⁸, les pedimos a los alumnos de las 3 escuelas que participaron que nos describieran cómo eran los espectadores de teatro. *“Tanto la escuela de adultos como el Comercial, coincidieron en el perfil del espectador de teatro: una persona culta, de clase media y alta, de más de 40 años. Dicho de otra manera ‘el espectador de teatro no somos nosotros’. Lo contradictorio en el grupo del Comercial es que parecieran decir ‘esta obra es para nosotros aunque*

⁴⁸ En Durán, Ana y Jaroslavsky, Sonia. 2012. Op. Cit. Disponible en la web: <http://www.formarespectadores.com.ar/pdf/adolescentesyteatro.pdf>

el teatro no es para nosotros'. Si me traés yo la veo pero si no, no voy, porque al teatro va otro. Los del Normal dijeron: 'que el teatro va a ser para ellos una vez terminada la etapa de la secundaria en la que están todo el día en sus casas o con los amigos'”⁴⁹.

En esta nueva investigación volvimos a hacer esta pregunta para actualizar esos datos y todas las respuestas, sin excepción, fueron en ese mismo sentido. *“La gente que va al teatro tiene entre 40 y 50 años y tiene plata”* (Pedro, de la Técnica); *“Es gente culta”* (Carla, del Normal).

En este sentido, como fue explicado en el capítulo 1, opera la distinción en el sentido bourdiano. Es decir, no sólo las artes escénicas están fuera del horizonte de expectativas de estos jóvenes, sino que además, operan en el imaginario como un inalcanzable para la mayoría: implica una edad que no tienen, una condición económica que tampoco tienen y un capital cultural al que no acceden. La motivación y el deseo sólo pueden venir por fuera de su edad y su condición socio-económica. Y la escuela está allí para dar respuesta.

1-B-De la escuela sólo pueden venir obras aburridas y malas

En el caso de Naty del Comercial, el parámetro fue la docente: *“Esperaba algo aburrido por la cara de la profesora. Pensé que ella iba a elegir algo aburrido pero eligió algo divertido.”*

Pero Laura de la Técnica es bien específica cuando dice: *“No sé. Como dicen que juzgan sin conocer... bueno, así. Como nunca había ido al teatro y me dijeron que era medio aburrido, me dejé guiar por eso”*.

Durante las 12 experiencias, es decir, durante las 12 funciones los coordinadores les preguntaron si era lo que esperaban y siempre los jóvenes contestaron que no, que era mejor. Ante la repregunta de qué esperaban, contestaron *“un plomo”, “un embole”, “algo aburrido”, “una porquería”*.

⁴⁹ <http://www.formarespectadores.com.ar/pdf/adolescentesyteatro.pdf>. Este *focus group* se preguntaba acerca de las artes escénicas porteñas en tanto consumo cultural de los jóvenes de las escuelas públicas de la Ciudad.

Un principio de explicación lo ofrece el profesor del Normal cuando dice “*La escuela mata todo lo que toca*”. Esa afirmación se relaciona seguramente con la definición que Viñao Frago (2006) hace de la tarea que realiza la escuela en relación a sus contenidos, es decir, de la curricula: “*Esta labor de transposición y transmutación didáctica que implica la escolarización y academización de un saber, en general originado fuera del ámbito escolar, es decir, sistematizado y secuenciado por escrito en un programa y, a ser posible, en un manual o libro de texto...*” (61). Los jóvenes esperan aquello a lo que están acostumbrados: algo sistematizado, secuenciado, transmutado y, por lo tanto, algo que ya no está vivo. En contraposición, las artes sólo lo son cuando están vivas. En *La hipótesis del cine*, Alain Bergala (2007: 31) explica sus fundamentos para la realización de un programa que acerque el cine francés a las escuelas: “*Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza a ultranza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo.*” Cuenta Bergalá que su Programa en Francia partía de la hipótesis del ministro de Educación Jack Lang “*sobre la cuestión del arte en la escuela (como) la del encuentro con la alteridad*”, concepto que tuvo una enorme resistencia en el sistema educativo de ese país: “*Asistimos a este extraño acontecimiento: un ministro de Educación proponiendo que se hiciera entrar el arte a la escuela como algo radicalmente otro, y no por ello necesariamente en ruptura con las normas de la enseñanza y la pedagogía clásicas, instituidas.*” (Bergala. 2007: 33) Explica que esta hipótesis tuvo particular resistencia entre los docentes especializados en esta disciplina porque, justamente, considera que existe una diferencia sustancial entre su lógica disciplinar que reduce el alcance simbólico del arte, y el “verdadero arte” que está fuera de esa lógica. “*El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución. (...) El arte no debe ser ni la propiedad ni el coto vedado de un profesor especialista. Tiene que ser una experiencia de otra naturaleza que la de una asignatura particular, tanto para los alumnos como para los docentes.*” (Bergala. 2007: 33)

En definitiva, los jóvenes que no asistieron a las salas de teatro independiente tienen referencias del teatro como literatura desde el ámbito de la escuela –una referencia poco atractiva, como vimos–, de la televisión (espectáculos de la calle Corrientes o de la temporada de Mar del Plata y Carlos Paz), y en el mejor de los casos, de haber visto

obras hechas para escuelas en las que el didactismo ha matado lo revulsivo que deberían o podrían tener.

2-El imaginario de la escuela como institución infantilizante

Como resultado del punto anterior, los jóvenes creen que hay ciertos temas o lenguajes que la escuela no les va a mostrar o permitir que vean. “*Esto no estaba hecho para gente de nuestra edad*”, comenta en la charla debate un joven del Liceo, mientras que otro del Comercial dice que las malas palabras de *La patria fría* le llamaron la atención porque “*esto no lo permite la escuela*”. Uno de los coordinadores cuenta: “*En la historia del Programa tenemos muchas anécdotas al respecto. Una vez una docente de Lengua nos dijo que era una vergüenza que mostráramos obras con groserías, y otra nos dijo que en una obra, para que se pueda mostrar, teníamos que pedirle al director que sacara el personaje del policía porque aparecía como corrupto*”. Cuando se produce un verdadero encuentro entre la escuela y el arte, se hace imprescindible la mediación con los alumnos, pero también con los docentes porque una reacción posible es la de rechazo en relación con un ámbito diferente: en la escuela hay pensamientos y expresiones de esos pensamientos que se aprueban o se desaprueban (que son correctos o incorrectos); el arte, por el contrario, a veces se presenta como una complejidad estética e ideológica que requiere de otras herramientas para ser abordado. En ese sentido, el PFE pone en relieve la artificialidad de la escuela en su vínculo con el “afuera”.

3- Opiniones acerca de la diversidad social

Es necesario primero poner el foco en las características de ese espectador habitué que aparece como destinatario de “teatro de arte” tanto para De Marinis y Ubersfeld como para los jóvenes que entrevistamos. Dijimos que para estos últimos era una persona de 40 a 50 años, culta y con poder adquisitivo. Por su parte, De Marinis habla de alguien que puede realizar operaciones de comparación entre las obras que ya vio del mismo autor o director y, además, de cuál es el lugar de este espectáculo en la cartelera. Es decir, habla de una persona similar a la descrita por los jóvenes, y ciertamente con una edad que le haya permitido hacer un recorrido. Esa persona, entonces, ha transitado por autores e ideologías que contemplan temáticas referidas a la diversidad, la intolerancia,

el abuso del poder, la violencia en cualquiera de sus formas (la de género incluida), etc. En este apartado nos ocuparemos de lo que el teatro provoca en estos jóvenes que no tienen ese tránsito por esas ideologías⁵⁰ del mundo que muestran las artes escénicas, es decir, el resultado de ese encuentro, la fricción que se produce cuando un discurso no va desde los convencidos hacia los convencidos, sino hacia el público diverso que pedía Alain Badiou.

Los temas más controvertidos fueron el beso entre dos varones en *La Patria fría* –la presencia de dos sujetos homosexuales en esa obra y luego en *1982 Obertura solemne*– y luego el complejo personaje de la paraguaya también de *La Patria fría*. Ambos, suscitaron todo tipo de respuestas tanto de los jóvenes como de sus docentes.

En donde más repercusiones tuvo fue en el grupo de la Escuela Técnica, con mayoría de población de varones. De hecho, Laura, alumna de la escuela Técnica de Barracas, cuenta “*Los chicos no reaccionaron bien. No me gustó la reacción de ellos. Creo que si había alguna persona homosexual en la sala se sentiría incómoda*”. Recordemos también que fue la única función en la que el actor que hace el personaje de dueño del circo explica su primera incomodidad y las características de su oficio. Y también que por lo bajo se escucharon frases como “*el crítico se la re come*” o “*uy, qué puto*”. La docente de ese mismo curso contó en la entrevista “*Uno me dijo que le había dado asco lo del beso al principio, pero como ahora lo habían hablado en la clase, ya no diría lo mismo. Me dijo que como que cada uno hace su vida, me dijo... Pero en el momento de la clase estaba con esto de que le da asco pero bueno, también... digo, hay que entenderlo un poco. A mí a veces me causa más rechazo quizás las lesbianas que los gays, les digo... porque me parece que es por una cuestión de género, que es el propio género... te puede pasar eso. Además vos pensá... ¿vos qué preferís? Si tuvieses que elegir... qué te molestaría más... ¿tener un hijo violador o tener un hijo gay? Y sabés que se me quedó mirando.... y Laura dice ‘esa es una buena pregunta’ y no me contestaron nada... claro... porque en realidad, dónde estaría lo malo por lo que se querría matar, viste?” Es posible que no sea el mejor argumento, pero sí resultó el más*

⁵⁰ Aquí hablamos de “ideología” en el sentido de “legitimación”. Para Terry Eagleton, “*Estudiar la ideología es estudiar las formas en que el significado (o la significación) sirve para sustentar relaciones de dominio. Esta es probablemente la definición de ideología más ampliamente aceptada; y el proceso de legitimación implicaría, por lo menos, seis estrategias diferentes. Un poder dominante se puede legitimar por sí mismo promocionando creencias y valores afines a él; naturalizando y universalizando tales creencias para hacerlas evidentes y aparentemente inevitables: denigrando ideas que puedan desafiarlo; excluyendo formas contrarias de pensamiento, quizá por una lógica tácita pero sistemática; y oscureciendo la realidad social de modo conveniente a sí misma.*” (1997: 24)

eficaz –al menos en los decires de la docente– para ese grupo de jóvenes que luego estuvieron frente a frente con una obra en la que uno de los personajes es un “gay no reprimido”, como en *La patria fría*. Durante la charla debate de 1982 *Obertura solemne*, no apareció ese personaje como tema en los comentarios, pero sí en la entrevista posterior. Dice Laura: “*Muestra algo de la realidad, que por ser homosexual te subestiman...*”. Pero sabemos que en el discurso de Laura no aparece la matriz homofóbica. Otro alumno del mismo grupo explica: “*Para mí la obra sería más sobre discriminación y violencia adentro del circo. Porque todos se discriminan y se tratan mal y eso. (...) A mí antes me daba asco lo del beso. Sí, antes no me gustaba, me daba lo mismo el tema de la homosexualidad. Pero es la vida de ellos, a mí no me importa. Y no hay que discriminar por el tipo de país, tampoco*”.

En los otros grupos se notó también la dificultad de poner en palabras tanto descripciones como opiniones acerca de lo que vieron. En el Normal surgió la pregunta acerca del personaje gay en *1982 Obertura solemne*, como recurso dramático: “*¿Cómo se te ocurrió poner un personaje gay dentro de la obra?*”

Por su parte, Lucio del Comercial, captó la sutileza dramática y explicó: “*¿El hermano? No sé. Es un escritor de cuentos, creo. Era gay y hacía historias. Y después cumplió el rol de hacer todo porque el otro quedó como un estúpido y ella tirada en el piso. Fue más macho que el otro*”.

En algunos casos, la sorpresa es producto de que la obra sea contra cultural en relación a lo que la escuela muestra como “escolar”. En otros, esa sorpresa se expresa como rechazo porque deviene de modos ideológicos antagónicos a las diversas formas de ser de los sujetos en la sociedad: a sus formas de vivir la sexualidad, en este caso. Esa sorpresa también puede tener la forma de la risa. En tal caso sirve para una detención⁵¹ en el ámbito del Programa o del aula, como en el caso de la profesora del Comercial que había llenado un pizarrón con explicaciones acerca de todos los tipos de discriminación que aparecieron en la obra.

Para ellos un homosexual en escena es ciertamente un tema a desarrollar y profundizar – el de la discriminación–, y no un personaje que con sus características particulares hace avanzar la acción.

⁵¹ Como explicamos en el capítulo anterior, para Cristina Corea, la “detención” es una práctica de condensación que posibilita la producción de sentido en contexto de saturación de la información. (2004)

Junto a este tema, el de la paraguaya también concitó un detenimiento. Si es una víctima, si es una “zorra”, “perra”, “puta” o “promiscua”. En la charla debate con los alumnos de la Técnica la docente a cargo introdujo la palabra “promiscua” claramente incómoda por la manera en que los jóvenes ponían en palabras sus definiciones. En este caso, no existía la incomodidad de encontrarse frente a personajes del mismo sexo (no hablaron de “asco”, por ejemplo), pero sí pusieron incómoda a la docente: “*Al final, si un varón se acuesta con muchas mujeres es un vivo bárbaro...*”, explicó un poco enojada.

En el Comercial, la escena en que arrastran de los pelos a la paraguaya provocó un silencio total. “*Me llamó la atención la violencia de género... hacia la chica, pobrecita*”, dice una alumna del Comercial. En los análisis posteriores a las funciones, los jóvenes describieron al mismo personaje como “puta”, en el grupo de Barracas, y fue enmarcado en relación a “*violencia de género*”, en la escuela Comercial. En este sentido, seguiremos a Foucault (1990) cuando afirma que los discursos no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre cosas que existen previamente a que se las nombre, sino que son “*prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan*”. ¿Cómo son los modos ideológicos y cómo son las prácticas de los jóvenes que describen a la paraguaya como “puta” y cómo las de quienes entienden las escenas como “*violencia de género*”? nos preguntamos. Y como los sujetos “somos hablados” por el grupo social al que pertenecemos es interesante para este trabajo reconstruir cuáles sean sus prácticas de acuerdo con sus modos ideológicos. Con esto no queremos identificar malos de buenos, sino hacer foco en los discursos simultáneos que coexisten en la sociedad y que posiblemente la elite cultural de las artes escénicas de la Ciudad no se esté atravesando con la mayoría de ellos. Y también que es una tarea de la escuela acompañar a los jóvenes en el aprendizaje de convivir con las diferencias. Porque como explica Zygmunt Bauman, es también producto de un aprendizaje convivir, disfrutar y aprovechar las diferencias: “*La incapacidad de enfrentarse a la irritante pluralidad de los seres humanos y a la ambivalencia de todas las decisiones de clasificación/archivo es, por el contrario, espontánea y se refuerza a sí misma: cuanto más efectivos son el impulso hacia la homogeneidad y los esfuerzos destinados a eliminar las diferencias, tanto más difícil resulta sentirse cómodo frente a los extraños, ya que la diferencia parece cada vez más amenazante y la angustia que provoca parece cada vez más intensa*”. (Bauman. 2002, 114)

4- Interés en el análisis de las obras: temas técnico-estéticos

Como parte del señalamiento realizado por Cristina Corea (2004) en relación con las modulaciones que imprimen el sistema escolar y los medios de comunicación en las subjetividades juveniles, en el presente apartado retomaremos esta discusión para analizar los alcances de una subjetividad de tipo pedagógica y de otra, del orden mediático, en los procesos de recepción de las artes escénicas por parte de los jóvenes. Partimos para ello de presuponer, como indicamos al inicio de la tesis, que esta recepción requiere operaciones propias de ambas configuraciones subjetivas. Una suerte de combinatoria entre leer un libro y mirar televisión. Se trata, en este sentido, de una recepción que requiere de memoria y acumulación tanto como de exterioridad y descentramiento. Sin embargo, parte importante de los planteos que hemos asimismo invocado en este trabajo (De Marinis 1997 y Ubersfeld 1996) hacen foco en operaciones del primer orden, es decir, de un tipo de subjetividad más vinculado a la memoria y la acumulación. Esto se advierte, de modo patente, cuando se afirma que los procesos del espectador están constituidos por *“un cierto número de subprocesos que componen el acto de recepción en el teatro: percepción, interpretación, emoción, apreciación y actividad de la memoria”* (De Marinis. 1997: 107).

Casi en abierto contraste con esta caracterización más “clásica”, los jóvenes de la llamada “generación post-alfa” despliegan –en tanto espectadores– otras y variadas capacidades mentales que van desde las asociativas hasta las interpretativas, por lo que es factible presuponer que capturan y procesan la recepción de las artes escénicas de manera diferente a la generación a la que hace referencia De Marinis. De hecho, Bifo explica:

“Más que un simple cambio social, debemos ver una auténtica mutación cognitiva, una mutación en el bagaje psíquico, cognitivo y lingüístico de la humanidad. El número de palabras que usa un ser humano de la primera generación videoelectrónica (un chico de formación mediana) está cerca de 650, frente a las dos mil que usaba un coetáneo suyo veinte años atrás. Pero la primera generación videoelectrónica ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales.” (Bifo, 2007: 191)

Además, Bifo propone que cualquiera que tenga la intención de comunicarse con las nuevas generaciones debe tener presente que su cerebro funciona de manera post alfabética: su pensamiento mítico⁵² tiende a predominar por sobre el pensamiento lógico-crítico. Es notorio, entonces, algo que ya habíamos percibido en estudios realizados anteriormente⁵³, pero que ahora comprobamos: mientras los adultos centran sus interpretaciones en el terreno de la fábula (del argumento de la obra), los jóvenes hacen foco en el análisis técnico-estético, producto de una mirada del espectáculo en tanto acumulación de imágenes.

De hecho, a lo largo del trabajo hemos visto el menor peso asignado a la atención para capturar y organizar un argumento que tienen los jóvenes, tanto como para recordar las actividades previas o posteriores que han realizado con los docentes en el aula. Es que, según Cristina Corea (2004), esa operación es propia de la subjetividad pedagógica y, por lo tanto corresponde a “*una correlación entre memoria, atención y pensamiento en un espacio interior*”. Desde ya, un tipo de subjetividad no anula a la otra, pero sí se combinan de manera particular en cada joven.

En resumen, queda para el arte aquello que hace a su especificidad: la propuesta estética por sobre la argumental⁵⁴. Pero habrá que seguir indagando acerca de las maneras en que se puede preparar a los jóvenes para su acercamiento a las artes escénicas, tanto como para que cada encuentro no sea sólo una preparación para el ritual de las artes escénicas, sino además para el encuentro con la cosmovisión de un director, dramaturgo, estética o temática.

5-Percepción acelerada del tiempo

⁵² Explica Bifo que el cambio en el pasaje generacional refiere al formato de la mente colectiva, al paradigma técnico de elaboraciones mentales: “*dos sucesivas configuraciones tecnológicas, primero la videoelectrónica y luego la celular-conectiva, remodelan la infósfera y modifican la mente colectiva*”. El “*pensamiento mítico*” es el resultado del nuevo paradigma técnico de elaboraciones mentales, que ya no son lógico-críticas.

⁵³ Nos referimos al *focus group* de 2011 que ya mencionáramos con anterioridad.
<http://www.formarespectadores.com.ar/pdf/adolescentesyteatro.pdf>

⁵⁴ Aquí distinguimos al Programa Formación de Espectadores de aquellos programas de apreciación de las artes que basan su actividad en el análisis del argumento porque consideran que el arte está al servicio de temas o causas tales como la discriminación, género, abuso de poder, etc., y centran su actividad en el análisis del argumento.

La docente de la escuela Técnica ya había explicado esta dificultad que tienen sus alumnos para mantener la atención y el interés cuando decía *“Son más como es la cultura de ahora, más del zapping. Como que ya se pasa a otro tema. Pasa con los trabajos o con alguna lectura que en su momento les interesó pero después no da como para seguir mucho tiempo con lo mismo. (...) Como que les cuesta engancharse y tener continuidad con algo, o sea, profundizar algo”*.

Los jóvenes de la generación multimedia tienen otra percepción del tiempo que es a la vez satisfacción inmediata y también inmediata desaparición del interés, según explica Bauman, como correlato de que en el mundo del software es insustancial e instantáneo, pero también un tiempo sin consecuencias (2002: 127).

¿Cómo opera esa percepción del tiempo en las expectativas de recepción y en la recepción de las artes escénicas? Cuenta Laura, de la Técnica, en relación a la consigna de apagar el celular antes de que comience la función: *“Al principio, más que nada cuando dije ‘me voy a aburrir y encima tengo que apagar el celular’, y estaba la señora que nos acomodó arriba mío justo y me sentía deprimida pero después ni bola le di al celular”*.

La sola posibilidad de que el tiempo traiga aburrimiento en lugar de satisfacción les resulta una intolerable frustración que los lleva a la sensación de sentirse “deprimidos”. En relación a este planteo de la sensación de “perder el tiempo”, Bifo lo explica de este modo: *“(…) estamos cada vez menos dispuestos a prestar nuestra atención gratuitamente.”* (2007: 178)

Claro que este miedo a perder el tiempo cuando no se está garantizada una satisfacción inmediata no es propio de los jóvenes sino más bien de un tipo de subjetividad: la subjetividad mediática que atraviesa a todas las generaciones.

6-Emociones escurridizas

En este punto seguiremos a Eva Illouz (2007. 15 y 16) cuando explica que las emociones *“lejos de ser presociales o preculturales (...) son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparables...”* y que no siempre existieron emociones tales como depresión, culpa o amor romántico, porque *“sin duda la emoción*

es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social". Este componente histórico-cultural se combina con el concepto foucaultiano que ya mencionamos en relación a que los alumnos, en este caso, están configurados por los discursos acerca de las emociones que tienen disponibles. Es decir, sólo pueden expresar aquellas emociones que tengan disponibles en el lenguaje, y viceversa.

De acuerdo con lo señalado en el Capítulo 2, observamos algunas reacciones en relación con las entrevistas post función. Cuando les preguntamos "*¿Qué sintieron en tal obra o en tal parte de la obra?*", respondían "*nada*". Pero cuando les re preguntamos "*¿te enojaste, te reíste, te dio bronca, te angustiaste, te amargaste?*", entonces eligieron alguna de las opciones disponibles.

Esto nos lleva a preguntarnos si la dificultad reside en que no reconocen la pregunta, las emociones o les parece que no es propio del ámbito educativo que se les pregunte por las emociones. Como ya señalamos anteriormente, los jóvenes no tienen dificultades en expresar sus emociones fuera del ámbito de la escuela, habida cuenta de la manera en que se comunican en las redes sociales a través de los "me gusta", emoticones y expresiones amorosas inmediatas como el "te quiero".

A partir de la 3^a y 4^a entrevista empezaron a expresar sus emociones más cantidad de jóvenes y con más descripción. ¿Esto significa que han entrado en el código de las entrevistas, es decir, que se les preguntará por este aspecto aunque las preguntas vengan de la institución educativa? ¿O que ya establecieron un vínculo de confianza como para dedicarle un tiempo a respuestas que no remitan sólo a contenidos?

Creemos que los jóvenes tienen una gran carga emocional siempre dispuesta, pero no puesta de manifiesto en la escuela, como si ese aspecto no estuviera en "juego" durante el proceso de aprendizaje. Entonces, el Programa, que pivotea entre el "adentro" y el "afuera" de la escuela, es decir, que está dentro del sistema educativo pero fuera de la escuela —y en las salas de teatro—, establece sin proponérselo y tácitamente algunas reglas que le son propias a la escuela. En este caso, el dejar afuera la identificación de las emociones, y también que sean un tema de análisis o de punto de partida para un análisis. Otro tanto ocurre con los/las docentes, en cuya trama vincular con los alumnos se cifra parte de esta (auto) representación emocional.

A lo largo de la experiencia los jóvenes se sintieron **identificados**:

- *“Mis abuelos son paraguayos... (...) Más que nada me sentí identificado cuando ella entra al escenario.”* (Guido, del Liceo)

Percibieron la **agresión** de las escenas:

- *“En comparación con las otras dos fue muy agresiva, muy violenta”.* (Alumna del Comercial)

Percibieron la **comicidad**:

- *“Y... me gustaron las tres por igual. (...) Primero pondría La patria fría porque hablaban como habla la gente cotidianamente, y porque me hizo reír”.* (Pedro, de la Técnica)

Percibieron **enojo** y **bronca**:

- *“La parte del palo de amasar cuando le regaló me dio mucha risa porque lo decía en doble sentido... al maricón. Y también me enojó la parte que el tachero empieza a hablar todo lo de Hitler y todo eso. (...) Porque dijo que todo lo que hizo Hitler estaba bien”.* (Pedro, de la Técnica)
- *“Me daba bronca las cosas que decía el tachero. Porque como que justificaba la guerra, la dictadura y no me gusta eso.”* (Laura, de la Técnica)

Percibieron **terror**

- *“La obra cambió cuando la chica se puso a discutir con el hombre. Ahí. Como que empezaron a pelear y ya no me causó gracia. Pero no me angustié tampoco. Creo que me dio terror. (...) Y me dio risa el chico que era gay, y las cosas que decía y todo eso.* (Naty, del Comercial)

Pero sobre todo, sintieron el pasaje de la “subjetividad escolar” a la “subjetividad del espectador”, o una nueva configuración que les permite habitar este nuevo espacio, como así también la aparición de una emocionalidad “a definir”:

- *“Como que de repente estás en tu vida común, recién estabas charlando en la entrada y te dicen que tenés que ingresar y ves el escenario que de repente choca con lo que estabas haciendo recién. Desde un principio la obra choca con tus sentimientos y da una sensación de tristeza.”* (Antonio, del Liceo)

7-Lo “real”: el nuevo atractivo

Hablamos en varias oportunidades acerca de la inmediata empatía de los espectadores jóvenes en relación a esta experiencia con las estéticas naturalista e hiperrealista, y fundamentábamos esa empatía en que ambas son dos expresiones estéticas hegemónicas en la cultura popular massmediática, y que la expectativa de que una expresión artística esté basada en un hecho “real” constituye un elemento altamente atractivo para ellos. En *La intimidad como espectáculo*, Paula Sibilia explica: “Cuando más se ficcionaliza y estetiza la vida cotidiana con recursos mediáticos, más ávidamente se busca una experiencia auténtica, verdadera, que no sea una puesta en escena. Se busca lo realmente real. O, por lo menos, algo que así lo parezca. Una de las manifestaciones de esa ‘sed de veracidad’ en la cultura contemporánea es el ansia por consumir chispazos de intimidad ajena. (...) En pleno auge de los reality-shows, el espectáculo de la realidad tiene éxito: todo vende más si es real, aunque se trate de versiones dramatizadas de una realidad cualquiera”. (2008: 221)

Esto se fue registrando recurrentemente en la experiencia que investigamos a lo largo de las tres obras teatrales. Que una expresión artística (cine, teatro, literatura, artes visuales, etc.) tenga una estética más o menos real, o esté “basado en un hecho real”, es para los jóvenes un signo positivo en sí mismo, como si el puro artificio sin base “verosímil” no tuviera valor alguno.

En el caso de *Amor a mordiscones*, ahora nos preguntamos si su último o penúltimo lugar en el listado de obras que más gustaron no tiene que ver más con esta percepción acerca de la calidad de una obra vinculada a su relación con lo real. “Me llamaron la atención las peleas, porque eran duras pero no eran reales.” (alumno de la Técnica) “Sí, primero hablaban de un tema y paraban. Empezaba una canción y bailaban. La luz enfocaba a uno y después empezaba la música.” (alumno de la Técnica). Ambos perciben lo artificioso y lejano a “lo real” de algunos recursos de la obra. Y, suponemos en ese sentido, que tal vez resida allí una de las razones por las que para este grupo fue la que les gustó en tercer lugar, además del hecho de que el tema de la obra es el amor, y está plagado de música y canciones.

También los alumnos del Comercial perciben lo lejano a “lo real” de *Amor a mordiscones*: “Me llamó la atención que terminaban una parte y se hacía un silencio. Entonces, a veces, aplaudíamos.” “Sí, cuando ella se quedaba parada y quieta”.

Con *La patria fría* aparece por primera vez la pregunta acerca de si el beso es de verdad. Y esa pregunta sólo incomodó a un actor en el caso de la escuela Técnica –seguramente porque se interpretó que se estaba poniendo en duda su sexualidad o su pudor– a tal punto que respondió: *“En esta función, en particular, sentí la tensión que existía en ustedes. Y me imaginé que iban a reaccionar. Será porque son la mayoría varones o porque se venían riendo en algunas partes que me daban la pauta que esto les iba a llamar la atención. Yo soy un señor grande, con hijos y nietos y no les voy a negar que en algún momento pensé en qué iban a pensar mis amigos y mi familia cuando me vieran. Pero soy actor y mi tarea es interpretar personajes. Un beso al periodista es como cualquier beso a cualquier otro personaje: es y no es de verdad.”*

Ahora ¿qué quieren saber cuando preguntan si el beso era de verdad? ¿si sienten algo? ¿si hay alguna forma de disimulo que no se percibe? ¿si es un beso superficial o involucra toda la boca?

- *“Igual, el beso no fue real porque yo estaba justo enfrente y vi que no era real.”*
(Laura, de la Técnica)
- *“No había visto besarse a dos hombres, pero sabía que era actuado, que no era real y me dio risa.”* (Pedro, de la Técnica)

Para Laura, probablemente un beso “real” sea el que involucra toda la boca porque, de hecho, lo miró en detalle y llegó a la conclusión de que no había sido real. Para Pedro, en cambio, no es real porque forma parte de un contexto de actuación, es decir, de artificio.

En *1982 Obertura solemne*, su género específico –el hiperrealismo– pone de relieve nuevamente las preguntas acerca de lo real. Por ejemplo, ¿qué es lo que resulta atrapante del realismo? Suponemos que la posibilidad de jugar a con el efecto de “denegación”.

La denegación, según Anne Ubersfeld (1996) es un hecho fundador de la ilusión teatral y está puesta tanto del lado de los actores como de los espectadores. En el caso de los actores es la capacidad de estar parado frente al público siendo el príncipe Hamlet pero no siéndolo al mismo tiempo. Y del lado del espectador es la ilusión de estar frente al príncipe Hamlet pero simultáneamente sabiendo que no lo es. En cuanto al nivel del relato, es evidente que el espectador no está en Dinamarca, en la época monárquica y

mucho menos frente a Claudio, Gertrudis, Ofelia, Hamlet y compañía. Pero a nivel emocional, y este es uno de los puntos centrales de este trabajo, el actor es una persona a la que se le muda el semblante, tiembla su rostro y caen lágrimas. Y esto, aunque es provocado, es verdadero porque el actor efectivamente llora, aunque ese llanto esté al servicio de una causa ficcional. Y por lo tanto, para el espectador, se profundiza el efecto al punto que prefiere por momentos adscribir a la “verdad escénica” antes que a la cuota de mentira teatral propia de toda representación.

Los jóvenes comentaron:

- *“Parecía real por las cosas que pasaban, o sea, todo lo que hacían lo hacían en un solo escenario pero ese escenario se parecía mucho. El olor a la comida que salía de la cocina que la cocina era un patio atrás. Y que salían mojados de la lluvia y el golpe, la sangre... todas esas cosas. Estaba bueno. Y encima es de algo real lo que se está hablando. Era de la guerra de Malvinas”.* (Laura, de la Técnica) Y aquí hace referencia a los recursos que el director utiliza para dar esos efectos de realidad.
- *“Pensé: estos se llegan a tirar mal y se caen arriba mío. Encima yo estaba en primera fila. Cuando se empezaron a pegar y todo eso, yo estaba en el medio... en serio, estaban muy cerca y cuando se gritaban parecía una pelea de familia. Era muy muy real. Estaba bueno”.* (Laura, de la Técnica) Hace mención más a una situación de cercanía con la escena que es también un recurso buscado pero propio del teatro independiente de la Ciudad.
- *“Era muy realista y me llamó mucho la atención lo que se decía y las emociones que las transmitía si te enganchás en la obra. Cuando había violencia o esas cosas, sentí como que estaba ahí con ellos. Era muy realista. (...) Las palabras eran muy actualizadas, muy argentinas. Y la casa, eso lo hacía diferente a las otras”.* (Lucio, del Comercial) Este alumno, como en otras oportunidades, combina sus opiniones estéticas con las emocionales.

Otros sentidos en los que aparece lo real:

- Por la presencia en vivo del actor: *“Me gustó, me atrajo. No era lo mismo ver una película que verlo en vivo. Es como ir a ver Show Match y estar ahí adelante, que verlo por la tele. No es lo mismo.”* Marcos, del Normal

- Por las actuaciones: *“En esta obra los personajes eran dramáticos, muy realistas, muy de la vida real...”* Alumno de la Técnica.
- Por las emociones que provoca: *“Algunas partes daban ganas de meterte y mandarlo a la mierda al músico.”* Alumno del Normal

Aunque no es posible afirmar que todos los jóvenes ven las artes escénicas de la misma manera sino, justamente, que lo hacen de modos distintos y específicos, sí podemos sostener que existe una matriz epocal y generacional que corresponde a la generación multimedia o post alfa. Esta generación combina la manera de mirar de acuerdo a la subjetividad pedagógica y la mediática, con predominio del segundo tipo de subjetividad, lo que los lleva a percibir antes lo estético que lo argumental y emocional. También podemos afirmar que en el ámbito de la escuela, los jóvenes esperan ver obras malas y aburridas, con lenguajes no contemporáneos, que no los contemplen como “adultos”, y que respondan a la lógica de “la escuela mata todo lo que toca”. Y por eso creen que corren el enorme riesgo de aburrirse y perder el tiempo. Además, perciben a los personajes no como sujetos que hacen avanzar la acción dramática de una obra, sino como “diferentes” de una cierta normalidad que los lleva a señalarlos como “maricones” a los homosexuales o “putas” a mujeres que han tenido a más de un amante. Asimismo, les cuesta poner en palabras sus emociones en el ámbito de la escuela, y tienden a buscar “lo real” en lo que ven, negando el recurso de la “denegación” propio de las artes escénicas.

CAPÍTULO 4: Consideraciones finales

“El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución. (...) El arte no debe ser ni la propiedad ni el coto vedado de un profesor especialista. Tiene que ser una experiencia de otra naturaleza que la de una asignatura particular, tanto para los alumnos como para los docentes.” (Bergala. 2007: 33)

Tomando al Programa Formación de Espectadores de la Gerencia Operativa de Escuela Abierta, Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa, Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación GCBA como mediador entre los jóvenes que asisten a distintas escuelas públicas y ciertos espectáculos de teatro y danza, de alta calidad estética y producción independiente de la cartelera porteña, el objetivo de este trabajo fue indagar acerca de los sentidos, las prácticas y las dinámicas intersubjetivas, emocionales e institucionales involucradas en el proceso de formación de estos estudiantes como espectadores de las artes escénicas, que concurren por primera vez a una sala teatral, en el marco de la escuela pública. La indagación recortó el registro de esta experiencia en 4 grupos de alumnos/as, a lo largo de una secuencia de tres salidas consecutivas a los espectáculos, entre agosto de 2013 y julio de 2014, junto al seguimiento específico de los relatos de 13 jóvenes, entre chicos y chicas. Y, además, se propuso indagar acerca de cómo “ven” teatro, es decir, cómo es su mirada acerca de las artes escénicas.

En primer lugar nos preguntamos el porqué de las artes en la escuela o más bien el porqué mediar para que los jóvenes se acerquen a esta experiencia en las salas de teatro independiente, y concluimos en que las artes abren la posibilidad de crear y decodificar metáforas, la amplificación del mundo que habitamos, el desarrollo de los potenciales cognitivos particulares orientados en este sentido, permiten imaginar lo que no existe, capturar de momento presente, desarrollar una visión crítica de la sociedad en la que vivimos, ampliar la posibilidad de hacer foco en temas existenciales que en el cotidiano aparecen como triviales, impactar en las emociones y desarrollar una cohesión entre

quienes viven esa experiencia estética; pero además permite la ampliación del horizonte de la experiencia escolar y de su subjetividad mediática. Y también afirmamos que resulta sustancial tomar partido por priorizar y fomentar aquellas formas artísticas que estén muy presentes, vivas y cuyos lenguajes les puede hablar directamente a los jóvenes que, de traspasar los muros de la escuela, podrían constituirse en la *via regia* para la ampliación de la experimentación artística.

El espectador habitué de las artes escénicas

¿Cómo es y qué operaciones realiza un espectador habitué de las artes escénicas? Advertimos que tiene un vínculo personal y grupal con la escena, simultáneamente, y el tipo de recepción que establece con ella es a la vez organizada temporal y narrativamente, y subjetiva y caótica: como no puede captar la totalidad, oficia de “editor” y selecciona permanentemente en dónde poner el foco ante esa situación fugaz. Se trata de un **lector** y de un **espectador de televisión** a la vez: memoria, atención y pensamiento; exterioridad y descentramiento. Es aquel que ha desarrollado una “competencia teatral” que De Marinis describe como las *“aptitudes, habilidades, conocimientos, motivaciones que pone al espectador en condiciones de comprender (en el sentido más rico del término), una representación teatral. Así, la competencia teatral no es sólo un **saber**, (...) sino que, y por sobre todo, es un **saber-hacer**, es decir, un conjunto de habilidades y de aptitudes que le permiten al espectador ejecutar las diferentes operaciones receptivas.”* (2005: 110).

Pero ¿qué tipo de operaciones realiza este “nuevo espectador” que investigamos? La respuesta es más compleja teniendo en cuenta que se trata, simultáneamente, de un espacio y de un proceso de aprendizaje. Mientras los espectadores avezados hacen conexiones entre la obra que ven y su lugar en el marco de la cartelera, los nuevos espectadores se sienten bombardeados por una gran cantidad de estímulos para los que no tienen respuesta orgánica: no saben qué hacer con el cuerpo, no saben qué hacer con las emociones, no saben qué hacer con la interpretación o comprensión racional de la propuesta. Todavía no conocen el “password estratégico” (Hudson y Sodo. 2007) para comportarse en ese nuevo ámbito.

¿Cómo se forma un espectador de las artes escénicas? Entre otras muchas circunstancias, con la reiteración de la experiencia de desplegarse en tanto tal. Ahora bien ¿a qué tipo de formación se llega con la actualización secuenciada de esa experiencia? ¿Qué se espera de ese vínculo entre los jóvenes y las artes escénicas en esos sucesivos encuentros? ¿Qué sucede concretamente?

Para responder a estas preguntas, hicimos foco en el análisis de tres experiencias consecutivas en “*ciertos procesos y subprocesos que componen el acto de recepción en el teatro: percepción, interpretación, emoción y actividad de la memoria*” (De Marinis, 2005. 107) para abordar los tres aspectos que tomamos como base para el análisis y la comparación entre los 4 grupos y los 13 jóvenes seleccionados en la investigación: **argumental** (semántico), **procedimental** (estético) y **emocional** (emotivo).

Siguiendo la secuencia de estas tres experiencias consecutivas pudimos observar los cambios actitudinales que mostraron claramente el paso de un tipo de subjetividad (la escolar) a otra (la del sujeto espectador de las artes escénicas). Es decir, de la lógica escolar en la que se los llama a silencio, discuten la autoridad y juegan como si estuvieran en el recreo, a otra con más autodisciplina y control, que dialoga con el nuevo espacio-tiempo del ritual de las artes escénicas. Dicho de otro modo, pasaron de la subjetividad escolar a la subjetividad de “nuevo espectador” que está atento a las consignas explícitas y no verbales que propone el acercamiento a “esta” sala teatral y a “esta” obra de danza teatro, es decir, al ritual de las artes escénicas. Esto en relación al ingreso a la sala, a la aceptación de las butacas y a su estado, permanencia y atención durante la obra.

Por esta razón advertimos que, como producto de lo investigado en el estudio de campo, lo que los jóvenes han experimentado es la elaboración personal y gradual de un “tipo de atención”, es decir, una forma de estar y habitar el espacio ritual de una sala de teatro independiente, para entrar en su lógica de funcionamiento que no viene ya instituida por las formas de estar en la escuela.

En resumen, estos jóvenes en su mayoría, luego de tres encuentros con las artes escénicas, han encontrado esas motivaciones –muchos de ellos van al teatro con ganas y creen que volverían–, conocimientos y habilidades –han desarrollado una memoria

corporal que les permite transitar el espacio concreto y el simbólico⁵⁵ de las salas de teatro independiente–, y aptitudes –en el sentido de eficacia y adecuación– para desempeñarse de manera efectiva en su nuevo “devenir espectador”.

También pudimos detectar en varios alumnos que participaron que sus intervenciones estaban vinculadas a sus historias personales. Eso nos hace pensar, desde la perspectiva emocional, que seguramente las inquietudes de los jóvenes surgieron motivadas por sus historias o intereses personales: como una versión emocional de la “enciclopedia” de Umberto Eco (1987).

En relación al aspecto **semántico** (argumental), vimos que es el más complejo de captar, dadas las estéticas del teatro y la danza independientes, y que en las entrevistas hubo alguna cierta dificultad de los jóvenes para extraer las ideas principales. Lo **estético** (procedimental) es siempre lo más analizado y referido por ellos, es decir, lo que más les llamó la atención y de lo que más se habla en las charla debate y en las entrevistas posteriores. Los aspectos técnicos parecieran el primer foco de atractivo para ellos, en los 4 grupos. Y en cuanto a lo **emocional** (emotivo), vemos que sólo con la repetición de la experiencia y la confianza en la propia voz y en la actividad, pudieron concretar su experiencia en palabras.

Cómo ven teatro y danza los jóvenes de la investigación

Nos preguntamos qué tipo de operaciones realizan los jóvenes para tratar de comprender cómo ven las artes escénicas quienes se autodefinieron como no espectadores. Algunas de esas operaciones son comunes a todos los espectadores no importa su edad o su experticia. Otras son propias de la generación a la que pertenecen, a la que llamamos generación *post-alfa*⁵⁶, multipantalla o multimedia, por ejemplo, en relación a la percepción acelerada del tiempo y a las formas más o menos aleatorias (no argumentales) de percibir el desarrollo de un espectáculo en vivo. En cualquier caso,

⁵⁵ Con “espacio simbólico” nos referimos al “tipo de atención” necesario para ser espectador de las artes escénicas independientes: es el que comparte similares características con el de la “subjetividad pedagógica” en términos de Cristina Corea (2004), es decir, “*un tiempo acumulativo, evolutivo, en el que cada momento requiere uno previo que le dé sentido*” (51).

⁵⁶ Berardi (Bifo), Franco. Op. Cit.

nuestro análisis estuvo intervenido por la presencia de la escuela como institución educativa y mediadora entre los conocimientos y los jóvenes. En ese sentido, la escuela apareció como propiciadora pero también como límite y causa de numerosos prejuicios.

Los jóvenes piensan que el teatro no es para ellos y que todo lo que venga de la escuela es horrible. En este sentido las tres experiencias compartieron el prejuicio de que sólo pueden venir de la institución educativa obras aburridas y de mala calidad. También afirmaron estar sorprendidos por los contenidos adultos de algunas obras que vieron, dado que esperaban que la escuela los trate como a niños. Los jóvenes esperan aquello a lo que están acostumbrados: algo sistematizado, secuenciado, transmutado y, por lo tanto, algo que ya no está vivo.

En relación con la manera que muchos de ellos tienen de ver y juzgar a los personajes como estereotipos sociales, muchas veces objetos de burla y otras reprobables, concluimos que las artes escénicas tienen, un “espectador modelo” que comparte la ideología de los artistas que las producen, por lo que no se enfrentan habitualmente a públicos “diversos”. Por ello, el resultado del encuentro con estos jóvenes devino en la fricción inevitable que se produce cuando un discurso no va desde los convencidos hacia los convencidos, sino hacia el público diverso que pedía Alain Badiou (1997:29). Con esto queremos hacer foco en los discursos simultáneos que coexisten en la sociedad y que posiblemente la elite cultural de las artes escénicas de la Ciudad no se esté atravesando con la mayoría de ellos. Y también que es una tarea de la escuela acompañar a los jóvenes en el aprendizaje de convivir con las diferencias.

Respecto de la forma de “ver” las artes escénicas que tienen los jóvenes, sostenemos que hacen foco más en temas técnicos que en temas argumentales y emocionales, probablemente producto de una mirada del espectáculo en tanto acumulación de imágenes. Además, tienen la permanente necesidad de ser hiper estimulados para no caer en la sensación de estar perdiendo el tiempo, cuya percepción es a la vez satisfacción inmediata y también de inmediata desaparición del interés (Bauman, 2002: 127), como correlato de que en el mundo del software es insustancial e instantáneo, pero también un tiempo sin consecuencias.

Un aspecto remarcable en la investigación es la dificultad que tienen los jóvenes para reconocer y expresar sus emociones. En el transcurso del trabajo explicamos que esto sucede porque el PFE está en el marco de la escuela. En relación con este tema

expresamos que, siguiendo el concepto foucaultiano⁵⁷, los alumnos configuran parte de su campo de inteligibilidad emocional a partir de los discursos acerca de las emociones que tienen culturalmente disponibles. Creemos que los jóvenes tienen una gran carga emocional siempre disponible, pero no puesta de manifiesto en la escuela, como si ese aspecto no estuviera en “juego” durante el proceso de aprendizaje. De este modo, el Programa, que pivotea entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela, es decir, que está dentro del sistema educativo pero fuera de la escuela –y en las salas de teatro–, establece sin proponérselo y tácitamente algunas reglas que le son propias a la escuela. En este caso, el dejar afuera la identificación de las emociones, y también que sean un tema de análisis o de punto de partida para un análisis. Sin embargo, a partir de la repetición de la experiencia, el proceso de crecimiento de los jóvenes (un año a partir del inicio de la investigación), y la confianza establecida, expresaron sus emociones y empezaron a comunicarlas con soltura.

Por último, mencionamos la gran tendencia a buscar “lo real” en lo que ven y negar el recurso de la denegación propio de las artes escénicas. Fundamentamos esa empatía en que ambas son dos expresiones estéticas hegemónicas en la cultura popular massmediática, y que la expectativa de que una expresión artística esté basada en un hecho “real” constituye un elemento altamente atractivo para ellos.

Para concluir con el desarrollo de esta investigación, nos resulta evidente que el acercamiento de los jóvenes a las artes independientes, vivas y contemporáneas de la Ciudad constituye una ampliación de la experiencia educativa tanto como de sus derechos de ciudadano, y que les permite poner en juego aspectos sociales, simbólicos, emocionales e intelectuales que hacen del PFE una herramienta sustancial para acompañar a la institución educativa y mediar entre los jóvenes y las artes. Sería interesante que los gestores culturales tan en boga por estos tiempos hicieran foco no sólo en el desarrollo de las audiencias como consumidoras a futuro, sino en los procesos de formación de las generaciones venideras en tanto ciudadanos enriquecidos culturalmente y, por eso, atentos y críticos.

⁵⁷ Cuando afirma que los discursos no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre cosas que existen previamente a que se las nombre, sino que son “*prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan*”. (Foucault. 1990)

El proceso de ser espectador de las artes escénicas

Asistencia a la sala	Ingreso a la sala (ritual)	Aspecto argumental	Aspecto técnico	Aspecto emocional	Participación en la charla debate
Amor a mordiscones	Gran resistencia a aceptar las consignas	Muy pocos llegaron a enunciar un argumento	Fue el análisis prioritario de la obra	Muy pocos se expresaron en ese sentido	Costosa y dispar en los diferentes grupos
La patria fría	Poca resistencia a aceptar las consignas	Muy pocos hablaron del contexto histórico y organizaron un argumento	Fue el análisis prioritario de la obra	Empezaron a aparecer las emociones: bronca, empatía, risa, disgusto, etc.	Un poco más fluida pero dispar en los diferentes grupos
1982 Obertura solemne	Completo pasaje de la subjetividad escolar a la del espectador de las artes escénicas	La mayoría organizó un argumento	Fue el análisis prioritario de la obra	Se expresaron a partir de sus emociones: establecieron empatías con los personajes	Fluida en todos los grupos

**ANEXO I: Actividades previas y posteriores sugeridas por el Programa
Formación de Espectadores para realizar en el aula**

Amor a mordiscones

(Coffee Love Concert)

Dir.: Celia Argüello Rena y Rakhal Herrero

Dirección y coreografía: Celia Argüello Rena y Rakhal Herrero

Intérpretes: Celia Argüello Rena y Rakhal Herrero

Operación técnica: Julie Cristal

Sala: Beckett Teatro. Guardia Vieja 3556



Una pareja de artistas intenta un espectáculo de café concert, donde a través de la música y la poesía, hablarán al público del amor. A medida que transcurre el show se irá develando un amor, que jamás ha sido expresado entre estos dos intérpretes, con ello, se verá modificada la intención inicial del espectáculo, para caer en las idas y venidas de una pareja que intenta amarse. Lo coreográfico, lo musical y lo rítmico serán la forma de resolver sus conflictos.

MATERIAL DIDÁCTICO

FORMACIÓN DE ESPECTADORES — DANZA 1

ACTIVIDADES POSTERIORES A LA FUNCIÓN

ACTIVIDAD 1: Palabras desmenuzadas

Objetivos: que el alumno participe en la creación de un texto con juegos de palabras.

Agrupar a los alumnos en parejas de trabajo:

- 1- Buscarán 5 pares de palabras valija (palabras que contengan dos o más sentidos en su interior), o palabras que escribiéndose distinto suenen parecido y tengan sentido diferente. Ejemplos de la obra: “querida” / “qué herida”; “asciendo / haciendo”; “palabra” / “pala abra”; “conscientes” / “con cien tés”; “porquerías / por qué rías, etc.
- 2- Escribir un texto sobre el amor o el desamor utilizando esos pares de palabras.
- 3- Puesta en común de los textos.

ACTIVIDAD 2: Parole, parole: Amores de otros tiempos

Objetivos: que el alumno reflexione acerca del uso de las palabras.

Ver en el curso el siguiente video:

<http://www.youtube.com/watch?v=smMqK7GU1e0>

Responder entre por grupos a las siguientes preguntas:

- 1- ¿De qué se queja la cantante?
- 2- ¿Qué reclama la intérprete de la obra *Amor a mordiscos*? ¿reclama lo mismo que la mujer del video?
- 3- Estos reclamos que vemos en el video, ¿representan el modelo de pareja de hoy?, ¿cómo ven ese modelo de pareja que representa el video?
- 4- ¿Por qué dice la letra que “caramelos” no quiere más?
- 5- ¿Qué quiere decir con “Palabras son sólo palabras”?
- 6- Observen ahora estas expresiones con “la palabra”. Escribir su significado
 - a- “Dar la palabra”
 - b- “Apalabrar”
 - c- “Palabrerío”
 - d- “Palabrota”

ACTIVIDADES POSTERIORES A LA FUNCIÓN

ACTIVIDAD 1: Palabras desmenuzadas

Objetivos: que el alumno participe en la creación de un texto con juegos de palabras.

Agrupar a los alumnos en parejas de trabajo:

- 1- Buscarán 5 pares de palabras valija (palabras que contengan dos o más sentidos en su interior), o palabras que escribiéndose distinto suenen parecido y tengan sentido diferente. Ejemplos de la obra: “querida” / “qué herida”; “asciendo / haciendo”; “palabra” / “pala abra”; “conscientes” / “con cien tés”; “porquerías / por qué rías, etc.
- 2- Escribir un texto sobre el amor o el desamor utilizando esos pares de palabras.
- 3- Puesta en común de los textos.

ACTIVIDAD 2: Parole, parole: Amores de otros tiempos

Objetivos: que el alumno reflexione acerca del uso de las palabras.

Ver en el curso el siguiente video:

<http://www.youtube.com/watch?v=smMqK7GU1e0>

Responder entre por grupos a las siguientes preguntas:

- 1- ¿De qué se queja la cantante?
- 2- ¿Qué reclama la intérprete de la obra *Amor a mordiscos*? ¿reclama lo mismo que la mujer del video?
- 3- Estos reclamos que vemos en el video, ¿representan el modelo de pareja de hoy?, ¿cómo ven ese modelo de pareja que representa el video?
- 4- ¿Por qué dice la letra que “caramelos” no quiere más?
- 5- ¿Qué quiere decir con “Palabras son sólo palabras”?
- 6- Observen ahora estas expresiones con “la palabra”. Escribir su significado
 - a- “Dar la palabra”
 - b- “Apalabrar”
 - c- “Palabrerío”
 - d- “Palabrota”

LA PATRIA FRÍA: ACTIVIDADES PREVIAS

La Patria Fría



Dirección: Andrés Binetti

Con música en vivo, por momentos, la obra sumerge al espectador en un clima de alegría, pero inmediatamente los problemas de los personajes arrojan una ola de profundidad. Como un modo de reactualizar el género grotesco, *La patria fría* pivotea entre lo cómico y lo trágico para poder hablar así del ser humano y sus contradicciones, al tiempo que nos permite reírnos, o por lo menos practicar un esbozo de sonrisa.
Jazmín Carbonell. La Nación, 23 de octubre de 2011.

Eva Perón

Objetivo: que el alumno adquiera las herramientas necesarias para conocer, comprender y reconocer las complejidades del mito de Eva Perón que se mencionará en la obra La patria fría.

Dividir al curso en dos grupos. Cada uno leerá un texto y comentará un resumen del mismo con el otro grupo hasta completar un cuadro en el pizarrón.

Mito: características

Eva Perón: tres tipos de acciones que dieron origen a tres aspectos del mito que llega a nuestros días.

GRUPO 1: Eva Perón: la construcción del mito**Mito: Definición**

¿Qué es un mito? ¿Cuál es su origen o función? Al desarrollar el concepto de mito nos encontramos ante infinidad de enfoques desde diversos campos de estudio del fenómeno. Se trata de una realidad social compleja que está presente en los diferentes grupos sociales. Los mitos atraviesan el ámbito de la política, de lo social, de la religión, del arte, la literatura, es decir, forma parte de la cultura, de la memoria e identidad de un pueblo o un grupo social determinado.

Las figuras paradigmáticas son componentes de todo universo mítico y los espacios, al igual que las figuras, adquieren una dimensión mítica ya que cobran significado en esa cultura.

Para introducirnos en la definición de mito elegimos, en un principio a Adolfo Colombres que profundiza en la fuerza simbólica que tienen los mitos en cada sociedad o grupo social. Colombres afirma “El mito es vivido como un relato sagrado y es una vía de comprensión del mundo a partir del pensamiento simbólico que recurre a la analogía”.

Entonces el mito tiene una significación profunda en los actores sociales y a través de ese relato trata de encontrar una coherencia a los fenómenos tanto sociales como naturales y a su vez expresar los valores sostenidos por la comunidad. No caeremos en acepciones usuales o del sentido común que relacionan los mitos con ficción, cuento, invención o mentira cargando la terminología con juicios de valor e ideas erróneas.

El mito cumple un rol social significativo en la sociedad, como expresa Kattia Chinchilla Sánchez “Su función es fijar modelos ejemplares, tanto para la participación en los ritos como para todas las acciones humanas significativas. Este, como un símbolo tiene su propia lógica, una coherencia que lo hace verdadero y creíble”

El pensamiento mítico “**se relaciona con la intuición, lo emocional y produce imágenes**” explica Colombres para relacionarlo con la fuerza simbólica que este tipo de relato tiene en los grupos. Por otro lado los mitos pasan de generación en generación pero a su vez no se mantienen exactos a lo largo del tiempo sino como asevera Colombres “**su eficacia y vitalidad dependerá de reflejar valores actuales y ensamblarlos con los antiguos**” Otro teórico que relaciona la construcción del mito y permanente actualización es Levi Strauss que reflexiona “**el mito no posee autor, pertenece al grupo social que lo relata, no se sujeta a ninguna transcripción y su esencia es la transformación**”.

Mitos contemporáneos:

Los mitos han variado a través del tiempo, los seres mitificados han cambiado aunque las sociedades contemporáneas no son ajenas a la construcción de arquetipos ya que estos expresan valores, anhelos profundos de un grupo social. Así estas construcciones cargadas de simbolismos se pueden transformar, como ocurre con los mitos contemporáneos, en héroes que llevan adelante una utopía, un sueño colectivo como por ejemplo: “una sociedad sin clases” expresada por el marxismo o “una sociedad pura o aria” sostenida por el nacionalsocialismo. Entonces los seres mitológicos del mundo

contemporáneo ya no son dioses sino hombres de carne y hueso, modelos para emular o levantarlos como bandera de una posición política, social o cultural, es decir, los “nuevos” mitos pasaron de ser dioses a personas como característica central.

En relación a los héroes Colombres describe las características y su relación con los sujetos que lo idolatran **“La sociedad crea arquetipos perdurables, mitifica su gesta, inventa fábulas morales, hasta deshumaniza a sus héroes, para que puedan funcionar como modelos socialmente útiles, libres de la ambigüedad de la vida”** como ocurrió con Eva Perón luego de su muerte.

GRUPO 2: El mito de Eva Perón: “Volveré y seré millones”.

Partiendo de la concepción de que el mito de Eva Perón tiene muchos significados tomaremos como central la “posición popular del mito” que caracteriza a Eva como una santa, **“la protectora de sus descamisados”, “la madre de los pobres y desamparados”, “la líder revolucionaria”, “el hada rubia”, o simplemente: “la compañera Evita”**. A continuación pasaremos a especificar las características que hacen de Evita un mito contemporáneo. Estos puntos poseen anclaje en la realidad a partir de hechos concretos que luego fueron enaltecidos por el movimiento peronista: a) Madre de los pobres, su defensora: Fue central su rol en la actividad política que desplegó desde 1946, en pos de la ayuda a los grupos más desfavorecidos, a los cuales llamó cariñosamente “mis grasitas”. María Cristina Pons expone cómo los “descamisados” se arraigan a la figura de Evita y la toman como bandera del movimiento **“estas masas se enamoran de Evita porque ella defiende sus intereses como nadie, ella es una de ellos”**.

b) La tarea de Evita en relación a la ayuda social la ejerce de manera directa entrevistando a cada necesitado y solucionando sus problemas desde la Fundación Eva Perón. En un primer momento Evita comenzó su labor en el Ministerio de Trabajo **“Eva intervenía para los casos que eran infinitos que escapaban al control y la actividad del ministerio”** explica Carlos Citiva. Por eso luego el gobierno crea la Fundación Eva Perón desde la cual Evita ejercería su tarea social.

Sin embargo Evita no se limita a su rol desde su lugar de trabajo que era su Fundación sino que se desplaza a lo largo del país para atender las necesidades de los sectores más empobrecidos. Citiva argumenta **“De las incursiones de Evita por el interior no**

responde a razones electorales sino al propósito de ejercer en forma directa y personal su altruismo” porque “ella intima con el pueblo”.

El pueblo enalteció su personalidad desinteresada de lo material y la entrega que tuvo, a pesar de los problemas, en la realización de sus anhelos. El segundo elemento que se mitificó fue su la dimensión contestataria de la personalidad de Eva Perón ya sea por un lado por medio de discursos públicos, enérgicos, directos a veces violento contra “los agentes oligárquicos” como ella calificó a las clases dominantes o por otro lado su rol redistributivo, inédito que ejerció para aquellas épocas, en busca de modificar la estructura social existente. En este sentido el mito se convierte en crítica al orden preestablecido, al orden tradicional de la sociedad ya que Evita alza la voz en representación de “las masas silenciosas”.

También Colombres expone que hay mitos que poseen capacidad crítica del orden social **“La dimensión contestataria no se agota en la pura crítica sino que destaca la necesidad de un cambio que revolucione las estructuras existentes o que regenere una estructura destruida a la que se ve como una edad dorada”** c) La tercera característica que se enaltece de Evita es su interminable labor y dedicación por su pueblo. Citiva afirma esta característica en la líder peronista **“se entrega a un ritmo de trabajo febril y agotador”**, por su parte el gremialista vitivinícola Ángel Peralta recuerda que **“Evita no dormía más de dos o tres horas”** y que ella aseveraba **“todo el tiempo es poco para los grasitas”**. Liliana Trotta encuentra en Evita, el **“mito que continúa”**, **“el alter ego femenino, la mujer ocupada en su trabajo dejando su propia salud en el camino”**. Asimismo su enfermedad fue seguida por las multitudes peronistas en cada publicación periodística y en cada informe radial esperando la mejora de su líder.

Fuentes: http://www.soledigital.com.ar/archivo/imagenes%20archivo/Eva_Peron_03.jpg
<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt6-resena2.pdf>

<http://www.revistacontratiempo.com.ar/mujeres.JPG> <http://www.evitalostoldos.com.ar/>

<http://www.me.gov.ar/efeme/evaperon/lamujer.html>

http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/ascenso_y_auge_del_peronismo/el_voto_femenino.php <http://i260.photobucket.com/albums/ii17/ovig/siglo20chiquitito.jpg>

Material Didáctico Formación de Espectadores - Teatro

ACTIVIDADES POSTERIORES

La Patria Fría



Dirección: Andrés Binetti

Con música en vivo, por momentos, la obra sumerge al espectador en un clima de alegría, pero inmediatamente los problemas de los personajes arrojan una ola de profundidad. Como un modo de reactualizar el género grotesco, *La patria fría* pivotea entre lo cómico y lo trágico para poder hablar así del ser humano y sus contradicciones, al tiempo que nos permite reírnos, o por lo menos practicar un esbozo de sonrisa.
Jazmín Carbonell. La Nación, 23 de octubre de 2011.

ACTIVIDAD 1: Había una vez muchos circos

Objetivos: que el alumno explore distintas formas históricas del circo.

1- Ver, entre todos, los siguientes videos de o sobre circo:

Fragmento de *La cabalgata del circo*: http://www.youtube.com/watch?v=_ogpt-gJtv&feature=youtu.be&t=5m35s (Película argentina que muestra el circo de los Hermanos Podestá de fines del siglo XIX)

Trailer promocional del *Circo de los Hermanos Gasca*:

<http://www.youtube.com/watch?v=tJ0a88QDTGI> (Circo mexicano con 80 años de historia, este registro es de los años 90)

Cirque du soleil: <http://www.youtube.com/watch?v=f1lDB3FK7pI> (Circo

contemporáneo internacional de superproducción de la actualidad)

2- A continuación, señalar las similitudes y diferencias entre estos tres. Observar los siguientes elementos:

Cuerpos de los acróbatas Vestuario Presencia o no de animales Espacio escénico

Espacio del espectador (cómo son, están parados o sentados, cerca o lejos de la escena) Niveles de producción (inversión económica en el espectáculo)

3- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran con el circo de *La patria fría*?

ACTIVIDAD 2: El gran circo criollo

Objetivos: que el alumno advierta la potencialidad de la metáfora.

1- En una entrevista con el matutino *Página/12*, el director Andrés Binetti señaló que “el circo es como una metáfora de la Argentina”.

2- Recordar las distintas características que presenta el circo de *La patria fría*. A partir del análisis de las asociaciones que permiten, responder entre todos ¿qué significados cobra en la obra el circo como metáfora? ¿Qué tiene para decir acerca de la patria?

Metáfora

Hay metáfora cuando se usan las palabras con sentido distinto del que tienen propiamente, pero que guardan con éste una relación descubierta por la imaginación; como “perlas de rocío, la primavera de la vida”. Con el paso del tiempo, algunas metáforas pasan al plano del uso habitual (como ha ocurrido, por ejemplo, con “araña” para designar las lámparas de múltiples brazos). En el arte (ya sea en literatura, pintura, escultura u otro), hay metáfora cuando se emplea un elemento para significar otro, y es habitual que el significado no sea claro sino antes bien abierto, múltiple e inesperado. **Fuente:** Elaboración interna de Formación de espectadores.

ACTIVIDAD 3: Una forma particular de la risa
Objetivos: que el alumno incorpore la noción de grotesco.

1- Leer, entre todos, el texto reproducido al final de esta actividad.

2- Discutir y clarificar la noción de “grotesco”.

3-¿Pueden pensar ejemplos de grotesco, ya sea películas, televisión o caricaturas?
¿Cómo se utiliza la exageración en cada uno de ellos?

4- Sobre el pizarrón, armar una lista con los personajes de *La patria fría*. ¿Qué características de sus personalidades o de sus acciones están tratadas de manera grotesca? ¿A qué realidad dolorosa aluden?

Grotesco

Junto a la risa “burlona” y la risa “festiva” o carnavalesca, es posible distinguir otro tipo de humor, que se produce a partir de la exageración y la reconstrucción desfigurada de las cosas sobre las que se quiere hacer reír, que por lo general son aquellas que no tienen remedio, las que parece ser “así” indefectiblemente, inexorablemente, fatalmente. Es una risa que se ubica de manera sutil entre la comedia propiamente dicha y la tragedia, ya que suele poner de relieve aspectos dolorosos de la existencia humana, frente a los cuales el creador parece sostener, como dice el dicho, “me río por no llorar”. A pesar de la risa que despierta, lo grotesco no deja de causar cierto espanto y tristeza, en tanto aborda, por medio de la carcajada, el absurdo y el sinsentido de los intentos del hombre, con intenciones diversas, ya sean de crítica social o política.

Fuente: adaptación del equipo de Formación de espectadores.

Material Didáctico Formación de Espectadores - Teatro

ACTIVIDADES PREVIAS

1982 Obertura Solemne



Dirección: **Lisandro Fiks y Diego Quiroz**

"La guerra vuelve estúpido al vencedor y rencoroso al vencido".
Nietzsche

Victoria y Martín esperan, como todos los domingos, la llegada de Federico; pero esta vez, la inesperada aparición de un invitado especial cambiará el curso de la velada. Mientras la cena se prepara en la cocina, en el living se cuecen los hilos de una historia atravesada por la mentira y la falta de escucha, dejando al descubierto las miserias más humanas, desatando así, en nombre de la paz, otra guerra.

ACTIVIDAD PREVIA

OBJETIVO: Que el alumno adquiera las herramientas necesarias para conocer, comprender y reconocer una "obertura" musical y sus características. Asimismo, tener un primer contacto con la Obertura 1812 Op. 49 de Tchaikovski que se mencionará en la obra.

ACTIVIDAD: Leer el siguiente párrafo y a continuación visualizar los dos videos pertenecientes a la obertura de *Carmina Burana*, del compositor Carl Orff, bajo la dirección de Claude Surdez (3.05") <http://www.youtube.com/watch?v=8je1w4L15Ck&feature=related>, y la del film *Pink Floyd The Wall*, de Roger Waters (10") http://www.youtube.com/watch?v=YLIA2_pTlhw.

Obertura: consideraciones generales

Breve pieza sinfónica con que solían empezar las representaciones de ópera hasta mediados del siglo XIX, en que empezó a desaparecer, aunque nunca del todo. Alessandro Scarlatti le dio forma tripartita: rápido-lento-rápido, hecho que contribuyó a la formación posterior de la sinfonía de concierto (en italiano la palabra sinfonía se aplicó también a la obertura).

Obertura 1812: La *Obertura 1812, Op. 49* es una obertura romántica escrita por el compositor ruso Piotr Ilch Tchaikovski en 1880. La pieza fue escrita para conmemorar la victoriosa resistencia rusa en 1812 frente al avance de la Gran Armada de Napoleón Bonaparte. La obertura fue estrenada en Moscú el 20 de agosto de 1882. La obra es reconocida por su final triunfal, que incluye una salva de disparos de cañón y repique de campanas. Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=qPlsru5luw0&feature=related> Por la Orquesta Filarmónica de Osaka. Versión completa de la obertura: 15'. Prestar especial atención a la aparición de *La Marsellesa* (himno nacional francés) y a sonidos que simulan cañones y campanadas al final de la pieza musical.

Conclusiones:

Contestar grupalmente: ¿Cómo pueden vincular la definición de obertura con los videos que acaban de ver?

Material Didáctico

Formación de Espectadores - Teatro

1982 Obertura Solemne



Dirección: **Lisandro Fiks y Diego Quiroz**

"La guerra vuelve estúpido al vencedor y rencoroso al vencido".
Nietzsche

Victoria y Martín esperan, como todos los domingos, la llegada de Federico; pero esta vez, la inesperada aparición de un invitado especial cambiará el curso de la velada. Mientras la cena se prepara en la cocina, en el living se cuecen los hilos de una historia atravesada por la mentira y la falta de escucha, dejando al descubierto las miserias más humanas, desatando así, en nombre de la paz, otra guerra.

Material Didáctico

Formación de Espectadores - Teatro

ACTIVIDADES POSTERIORES

ACTIVIDAD 1: **Historia y memoria** **Objetivo:** Que el alumno reflexione sobre la subjetividad en la construcción de historia y memoria.

Actividad:

- . 1- Identificar grupalmente un hecho o actividad que todos los alumnos hayan compartido (puede ser el último acto escolar, la clase de alguna materia en particular, un torneo deportivo, la salida a Formación de Espectadores, etc).
- . 2- Compartir oralmente una enumeración de los hechos concretos que recuerdan de dicha actividad y el orden en que se sucedieron. ¿Todos coinciden en el relato? ¿encuentran alguna discrepancia?
- . 3- Reflexionar grupalmente: ¿cómo creen que se construye la Historia? ¿qué versiones de los hechos serán las que se impongan y por qué?
- . 4- Leer el texto adjunto y discutirlo:

La memoria es el órgano de nuestra identidad, pues, ¿cómo asumirnos como uno y el mismo, si no recordamos lo que fuimos ayer? Si esto es cierto a nivel personal... a nivel comunitario la memoria cobra forma de tradición, y también constituye el piso y el fundamento de nuestra identidad. En este caso, la memoria no es de uno solo, sino que es entregada de generación en generación, no en forma cerrada, sino como posibilidades o recursos ofrecidos a nuestra libertad, para encarar el presente y el futuro.

Por eso, el sujeto de una cultura, nunca es un individuo aislado sino más bien un testigo: es el hombre que, en comunidad y ante la comunidad, da testimonio de lo que ha recibido...Origen no es lo mismo que comienzo.

FUENTE: “Memoria, proyecto y participación” en *El Liberal*. 1994, Santiago del Estero.

ACTIVIDAD 2: **Se dice de mí Objetivo:** que el alumno reflexione sobre los estereotipos en la sociedad.

Actividad: 1- Confeccionar grupalmente una lista de frases hechas del imaginario social y popular y/o publicitario que pasen por “verdaderas”

(algunos ejemplos pueden ser: “Los políticos son todos corruptos”, “La gente no cambia”, “Algo habrán hecho”, “Pobres hubo siempre”, etc).

Material Didáctico Formación de Espectadores - Teatro

- . **2-** Discutir: ¿pueden encontrar alguna característica común a todas o la mayoría de ellas? ¿Brindan una valoración positiva o negativa respecto del sujeto de cada frase? ¿Qué sentidos producen? ¿Qué tanto de verdad hay en ellas?
- . **3-** Identificar las frases hechas que se mencionan en la obra *1982, Obertura solemne*.
¿Alguna se refiere de manera directa a los propios personajes de la obra?
¿cuáles? ¿Son los personajes tal cual los describen esas frases?

ACTIVIDAD 3: **Concepto de política Objetivo:** que el alumno incorpore la noción de quehacer político.

Actividad:

- . **1-** Aristóteles afirmaba que “el hombre es un animal político por naturaleza”.
Discutir oralmente el posible significado de dicha afirmación e intentar arribar a una definición grupal de los siguientes términos: político apolítico antipolítico
- . **2-** Leer en voz alta.

La posición apolítica o antipolítica están dialécticamente ligadas a la política, aunque lo estén en forma de privación y de contraste. En particular, la antipolítica, basándose también en la categoría de conflicto, es una política enmascarada, un modo de hacer política mediante la devaluación de la política misma. No por azar todas las muestras de antipolítica siempre, antes o después, han “descendido al campo”. Lo impolítico, en cambio, no opone un valor externo a la política, sabe que no existe en el mundo una dimensión diferente de aquella definida por las relaciones de fuerza. Pero, al mismo

tiempo, no hace de ello la apología, mantiene una reserva radical respecto de esta realidad. En esto, a diferencia de la irresponsabilidad de la actitud apolítica, reside su específica responsabilidad.

FUENTE: “La antipolítica es una política enmascarada” en *Página 12*. 2006, Buenos Aires. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-3917-2006-09-23.html>

La antipolítica se alimenta de tendencias profundas, tanto de derecha como de izquierda, que pueden rastrearse hasta el inicio de lo que los nacionalistas antiguos llamaban la “argentinidad”. Hoy, la antipolítica se ha transformado en un sentimiento extendido hasta el último rincón de la sociedad, agitado diariamente desde múltiples lugares: las organizaciones de la sociedad civil, los *think-tanks* liberales y, sobre todo, desde esa fuente inagotable de lugares comunes y *slogans* vacíos que es el periodismo televisivo.

Material Didáctico Formación de Espectadores - Teatro

Allí, en los sets, la antipolítica se despliega en sus más variadas ramificaciones: la crítica a la lista sábana (aunque se sabe que es el sistema que mejor garantiza cierta proporcionalidad en la representación), la defensa del parlamentarismo (aunque se trate de un régimen que exige los tan criticados pactos entre cúpulas y acerca de cuya deificación viene alertando el bloguer “El Criador de Gorilas”) y la fetichización de la división de poderes (tópico favorito de los republicanistas abstractos como el rabino-celebrity Sergio Bergman). En todos los casos, se habla de estas cosas como si no se tratara de arreglos institucionales –seguramente perfectibles pero en absoluto malignos– sino de las encarnaciones del mismísimo demonio.

Pero lo más curioso es que son los mismos políticos quienes contribuyen a propagar los efectos de la anti-política con un encono no por inconsciente menos efectivo. Como el perro que se muerde la cola, ellos también alimentan este particular sentido común.

FUENTE: “Susana, la caja y las raíces de la antipolítica” en *Página 12*. 2009, Buenos Aires. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-121170-2009-03-08.html>

. 3- Comparar las definiciones construidas en clase con las propuestas en los textos

anteriores. Debatir similitudes y diferencias encontradas. ¿Son palabras de uso inhabitual? ¿Por qué creen entonces que resulta tan difícil definir las?

- 4- Separar el curso en cuatro grupos y a cada uno asignar uno de los cuatro personajes de la obra *1982, Obertura solemne*. Que cada grupo escriba una lista de elementos y actitudes descriptivas del personaje que le tocó. ¿Qué características de cada personaje se mencionan en la obra? ¿cuáles otros rasgos de carácter, gustos, actividades habituales, etc. podemos inferir a partir de lo poco o mucho que se dice de ellos?

Material Didáctico Formación de Espectadores - Teatro

ANEXO II: Encuesta de CONSUMOS CULTURALES

Encuesta Jóvenes y consumos culturales

Escuela Técnica de CABA

Realizada por el Equipo Formación de Espectadores con la supervisión de la Lic. Anahí Burkart. En septiembre 2013.

Encuestados: 3º año TT. Alcance: 13 alumnos

DATOS DE LOS ENCUESTADOS

Gráfico 1.- Distribución porcentual de los jóvenes según Sexo.

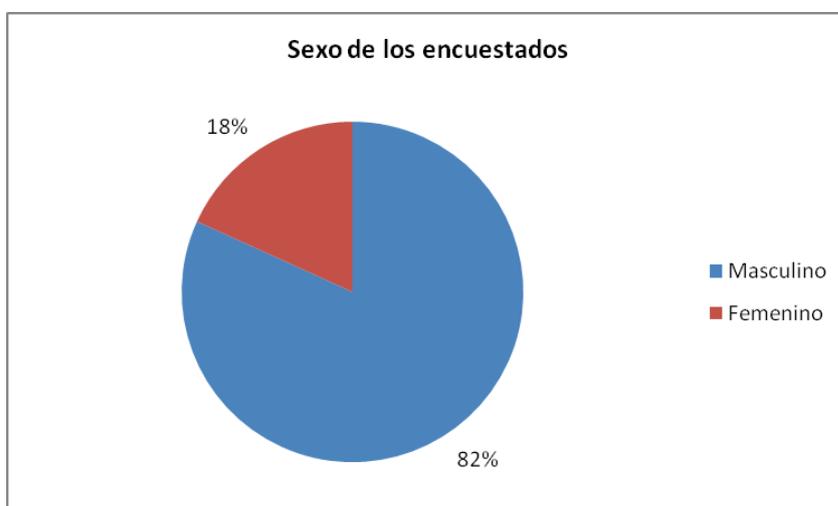


Gráfico 2.- Distribución porcentual de los jóvenes según Edad.

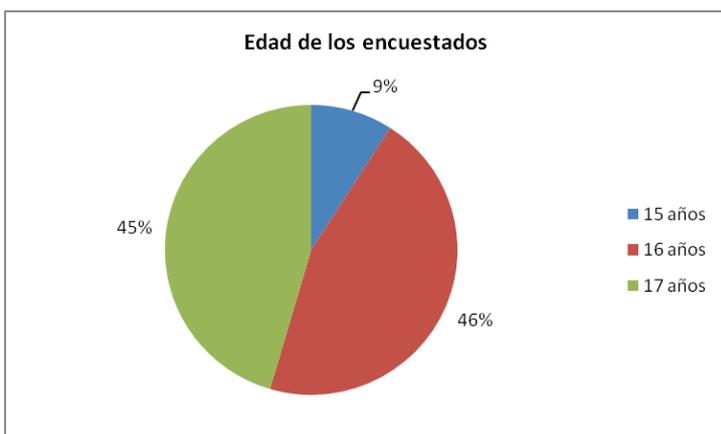


Gráfico 3.- Distribución porcentual de los jóvenes según Barrio en el que vive.

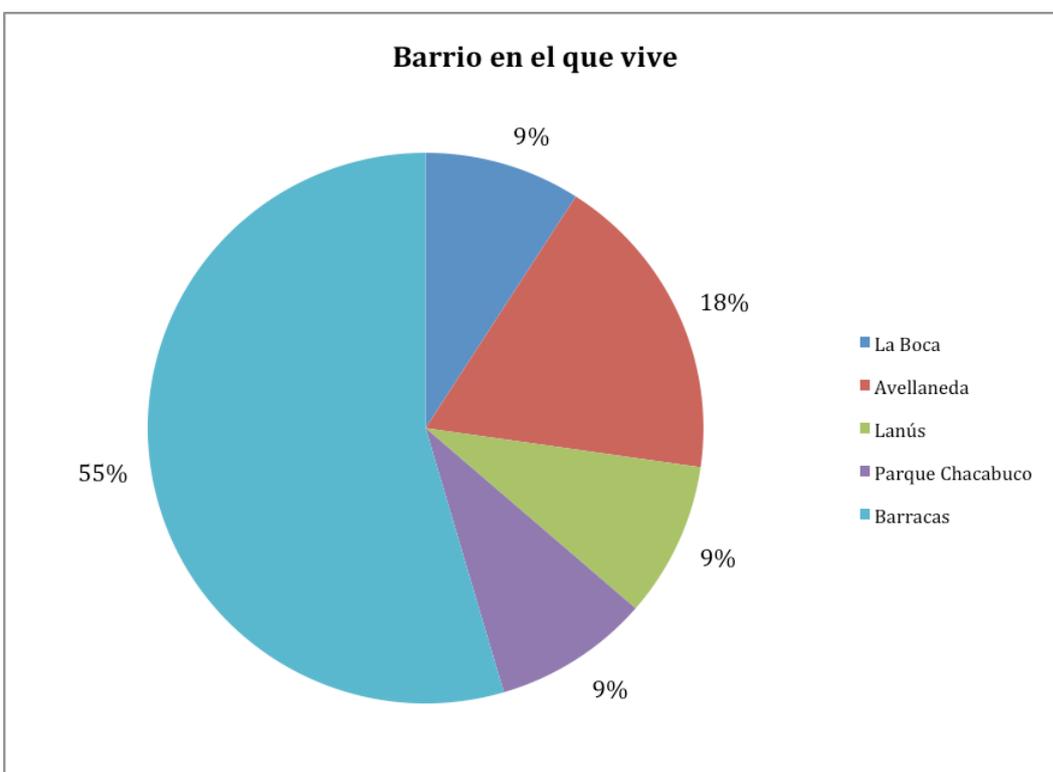


Gráfico 4.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distancia con la escuela.

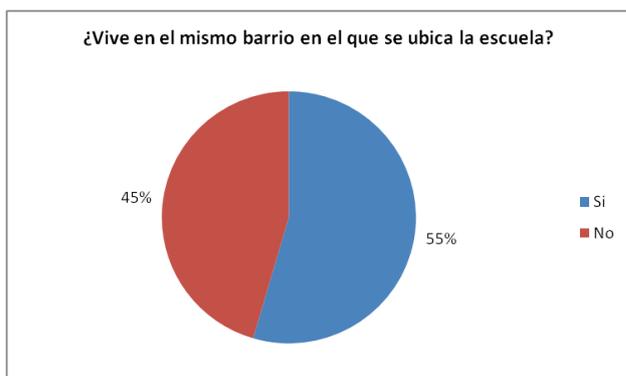


Gráfico 5.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distrito provincial o de CABA.

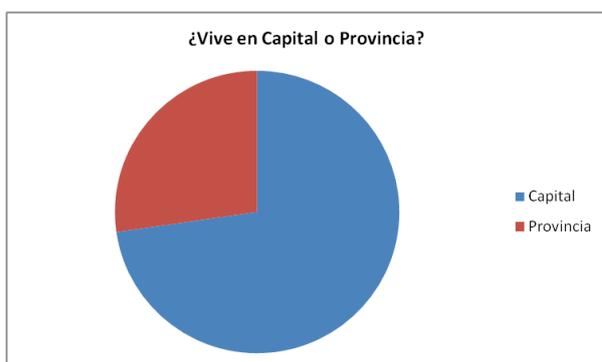


Gráfico 6.- Distribución porcentual de los jóvenes según País de nacimiento.

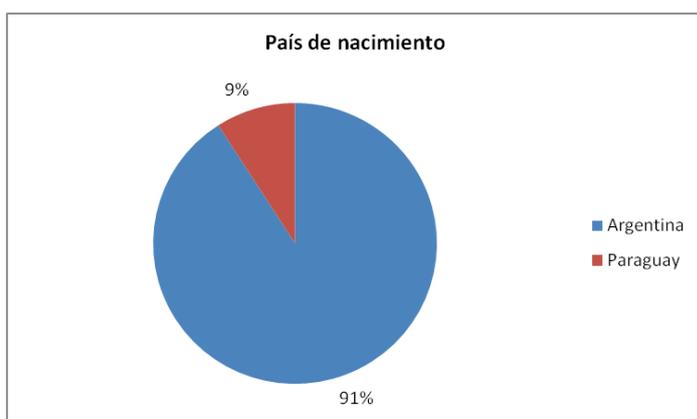


Gráfico 7 y 8.- Distribución porcentual de los jóvenes según Conformación familiar.

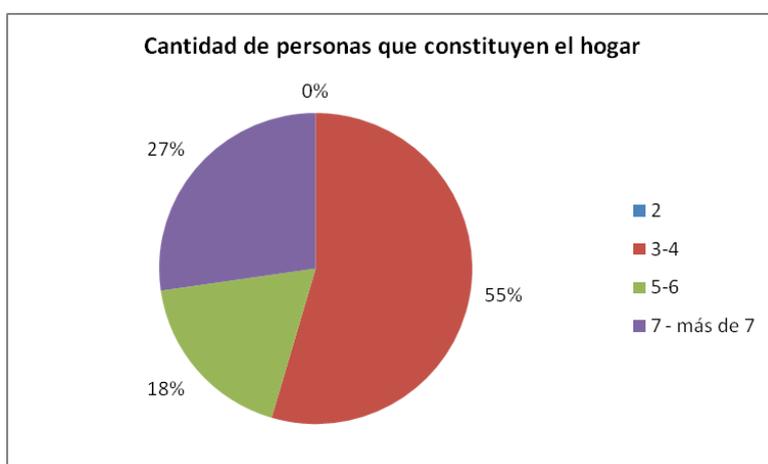
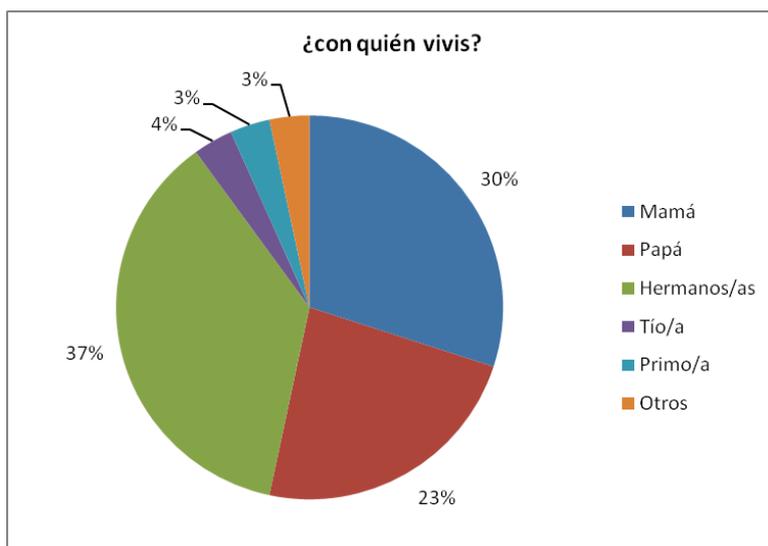
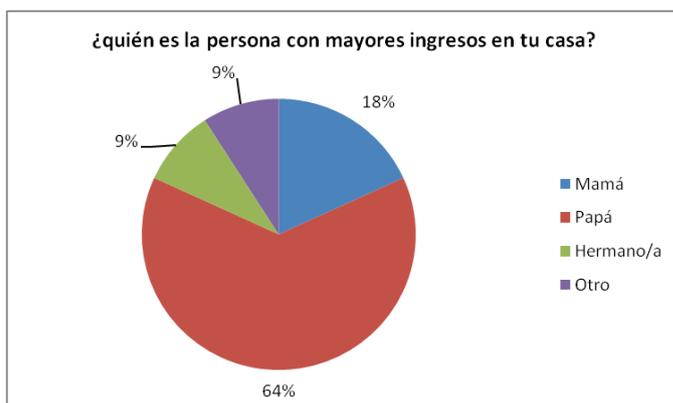


Gráfico 9 y 10.- Distribución porcentual de los jóvenes según Ingresos familiares.



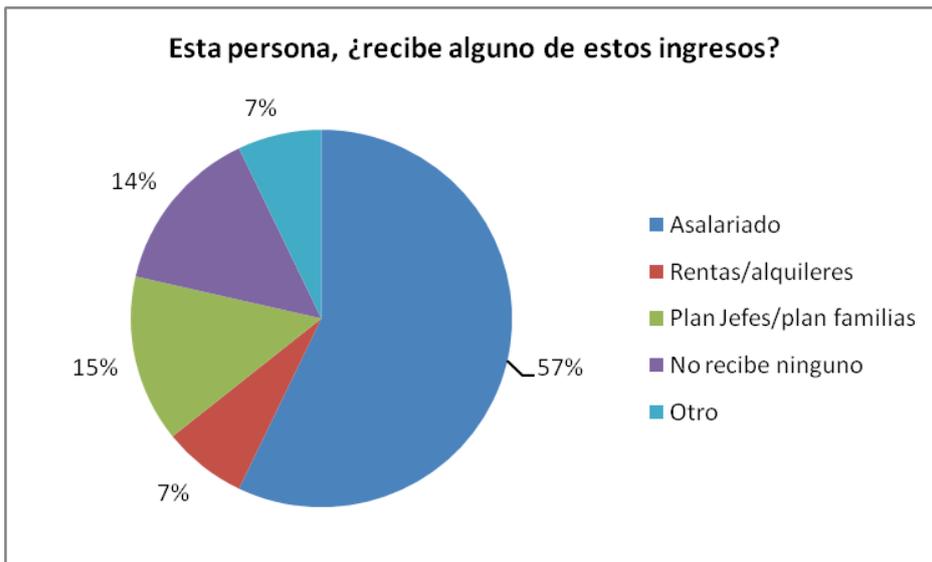


Gráfico 11.- Distribución porcentual de los jóvenes según Nivel Educativo familiar.

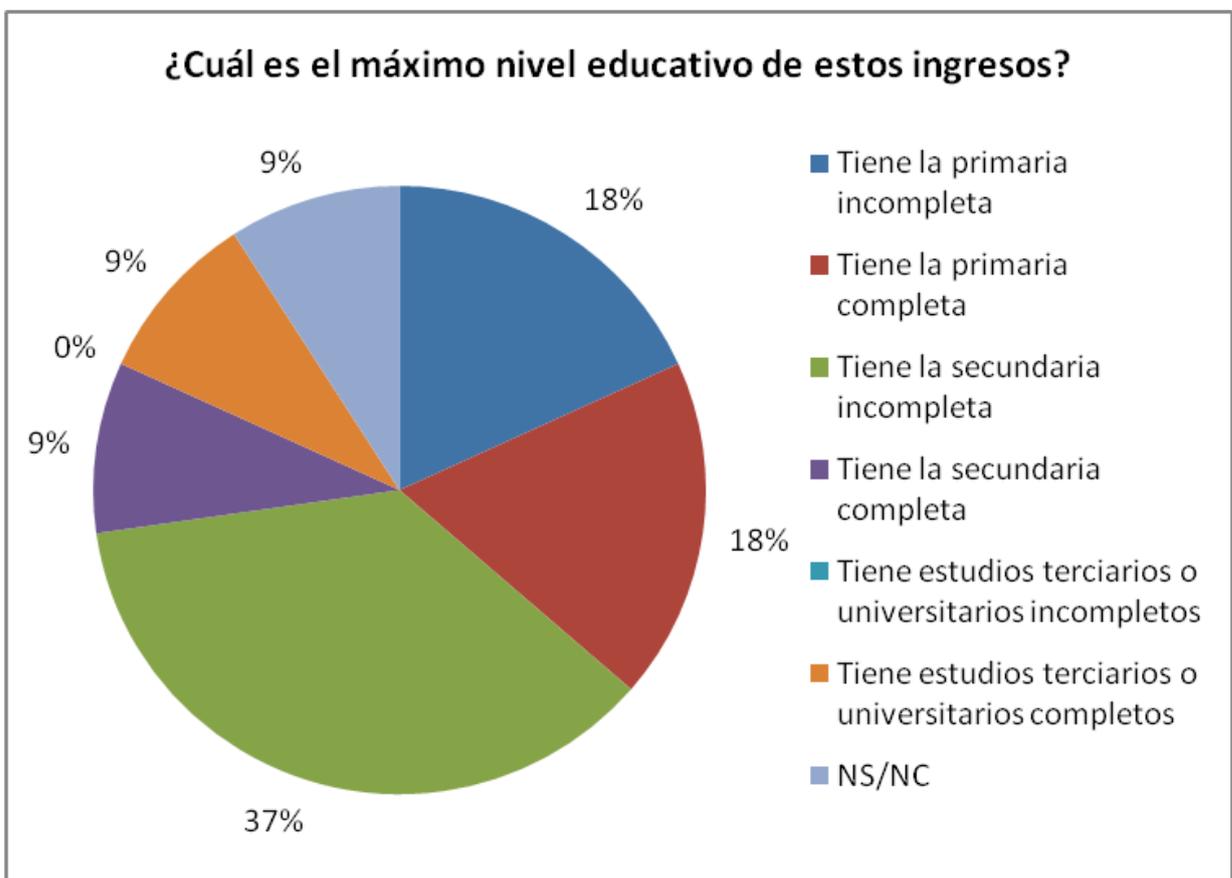
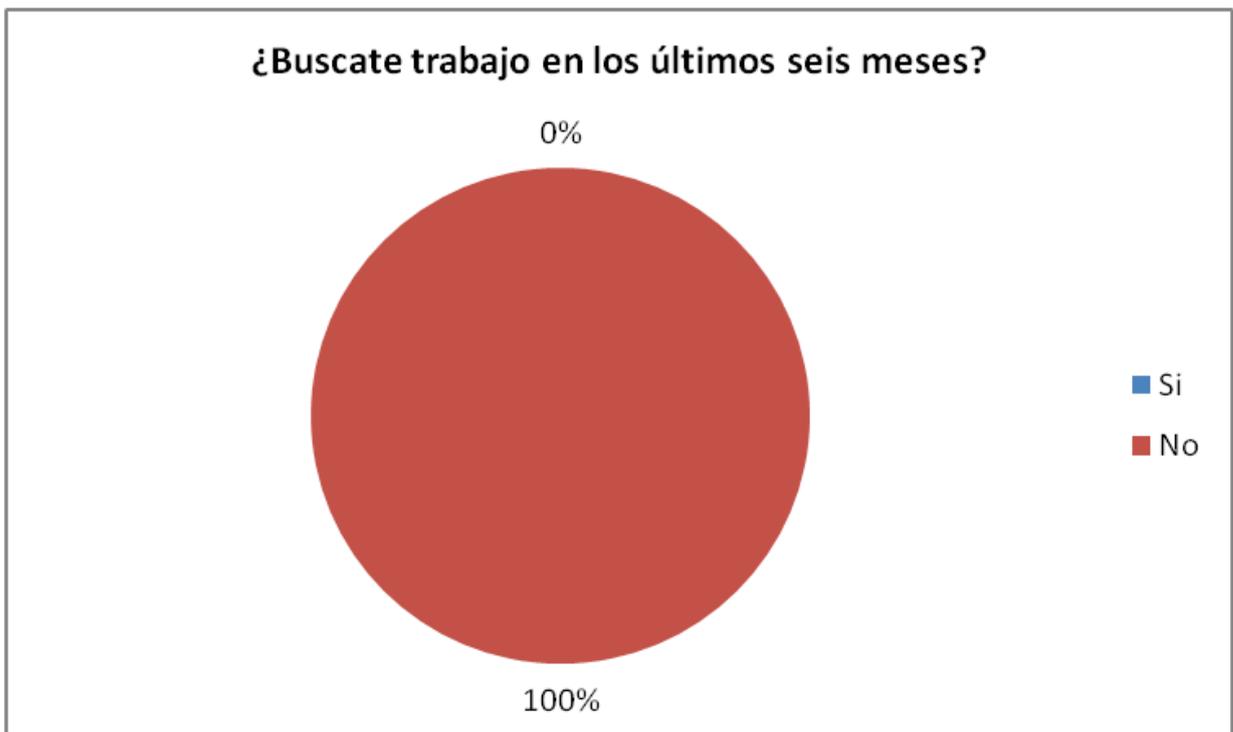
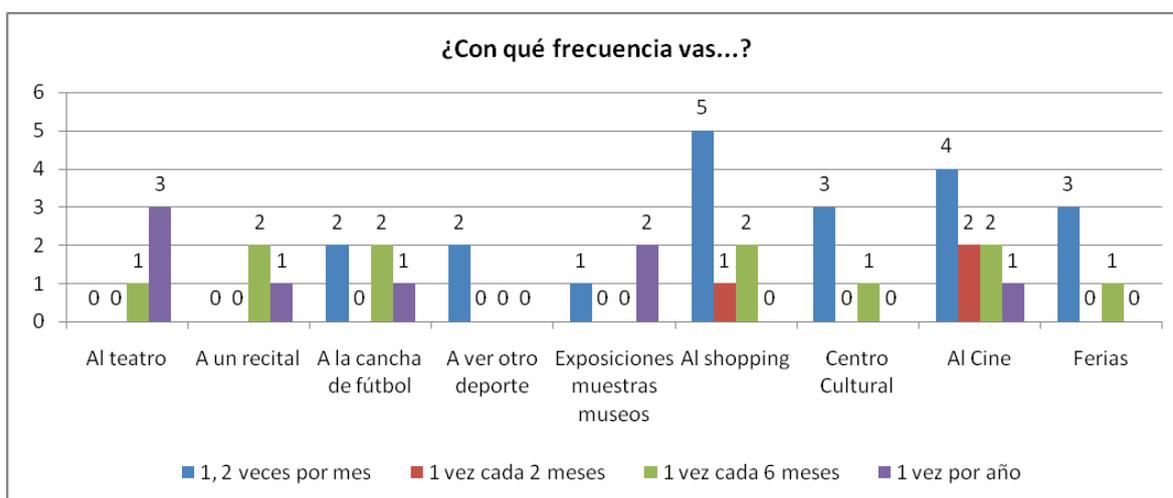
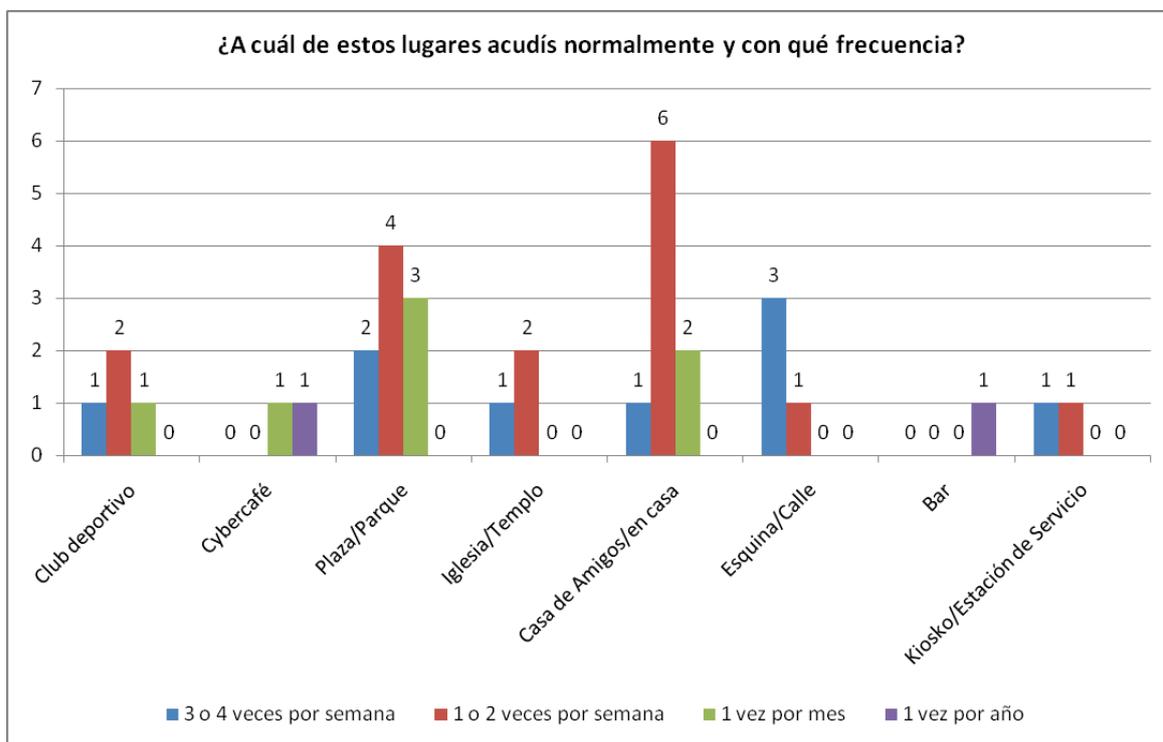


Gráfico 12 y 13.- Distribución porcentual de los jóvenes según Relación con el trabajo.



PARTICIPACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Gráfico 14, 15 y 16.- Distribución porcentual de los jóvenes según Uso del tiempo libre.



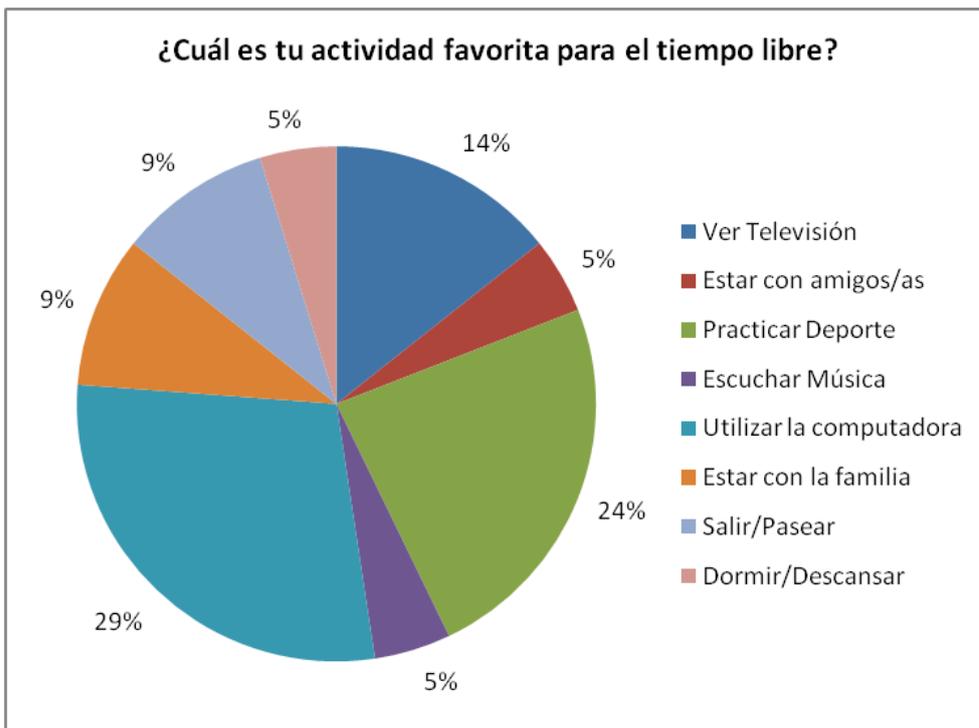
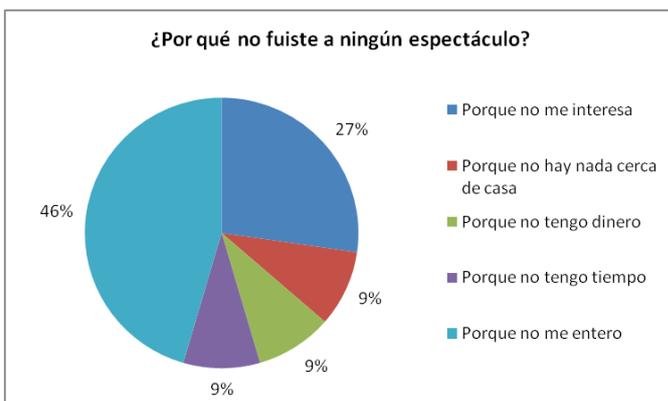
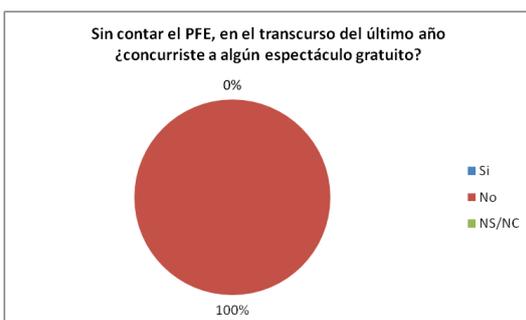
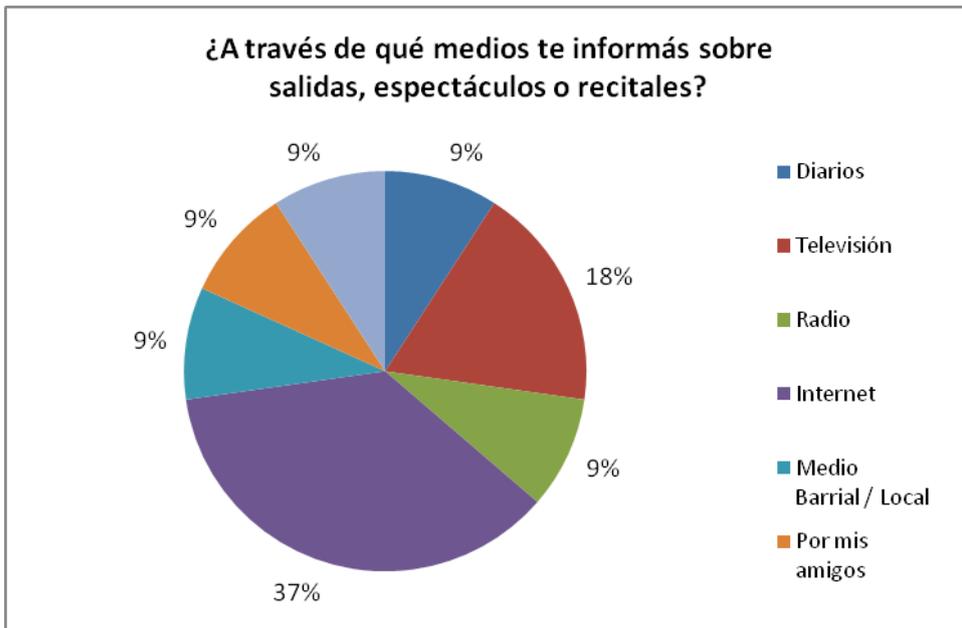


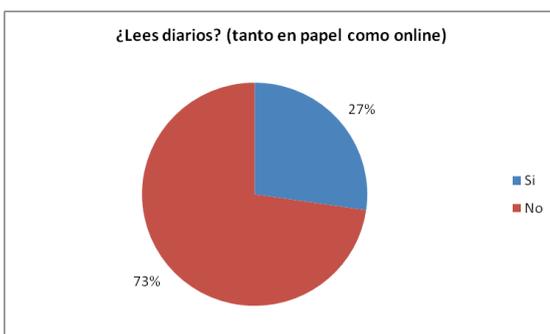
Gráfico 17, 18 y 19.- Distribución porcentual de los jóvenes según su relación con las Artes de la Ciudad.





MODOS DE INFORMARSE, CONSUMOS CULTURALES Y ACCESO A LA TECNOLOGÍA

Gráfico 20, 21, 22 y 23.- Distribución porcentual de los jóvenes según su nivel de información por los medios de comunicación.



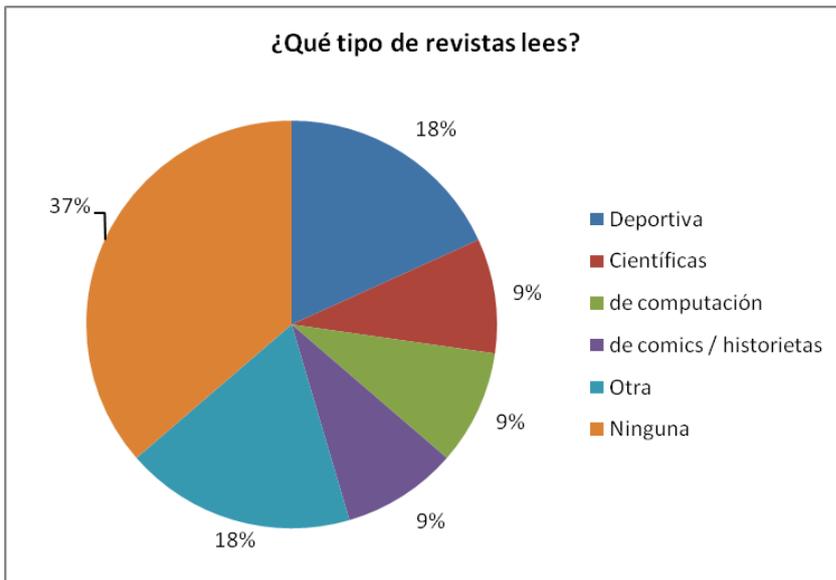
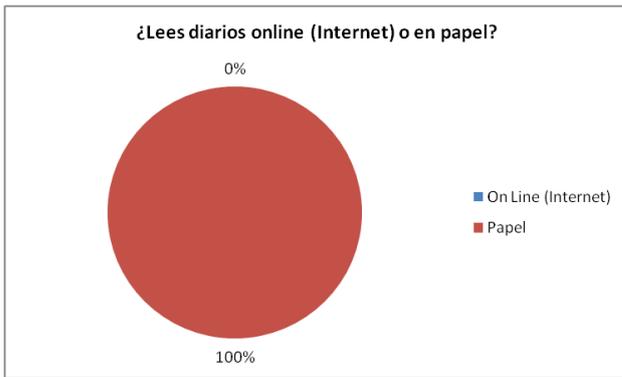


Gráfico 24.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia de lectura.



Gráfico 25.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia frente al televisor.

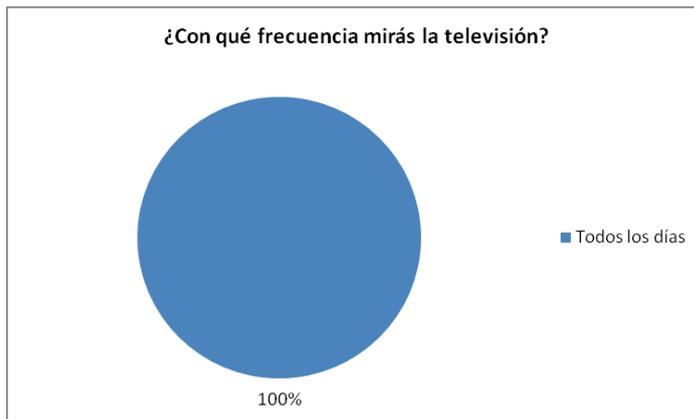


Gráfico 26.- Distribución porcentual de los jóvenes según Programas de TV favoritos.

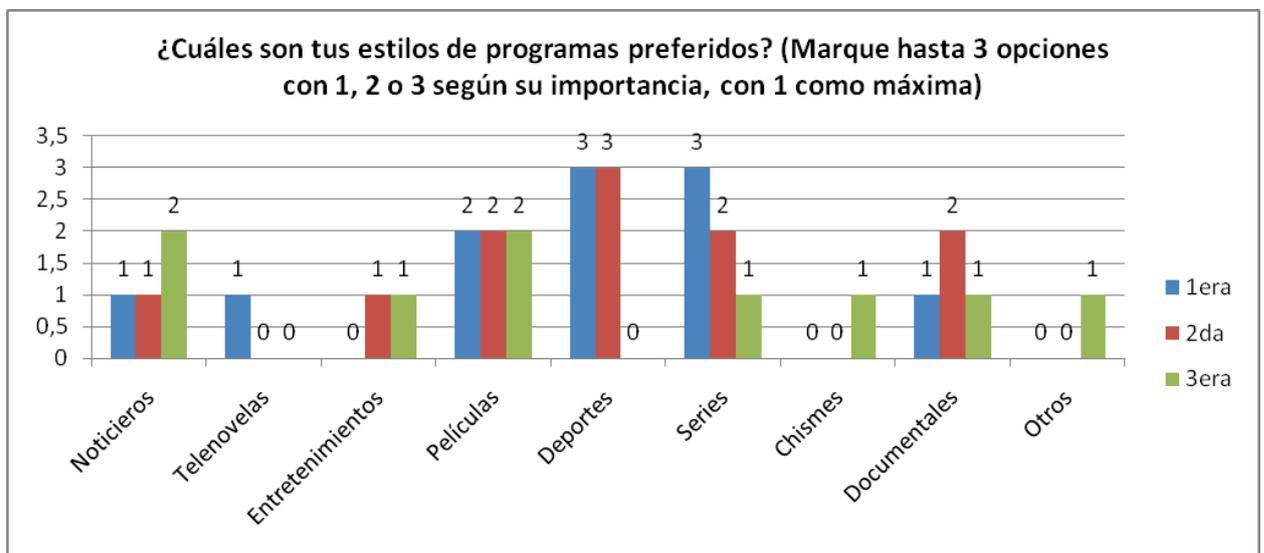


Gráfico 27 y 28.- Distribución porcentual de los jóvenes según Utilización del SmartPhone.

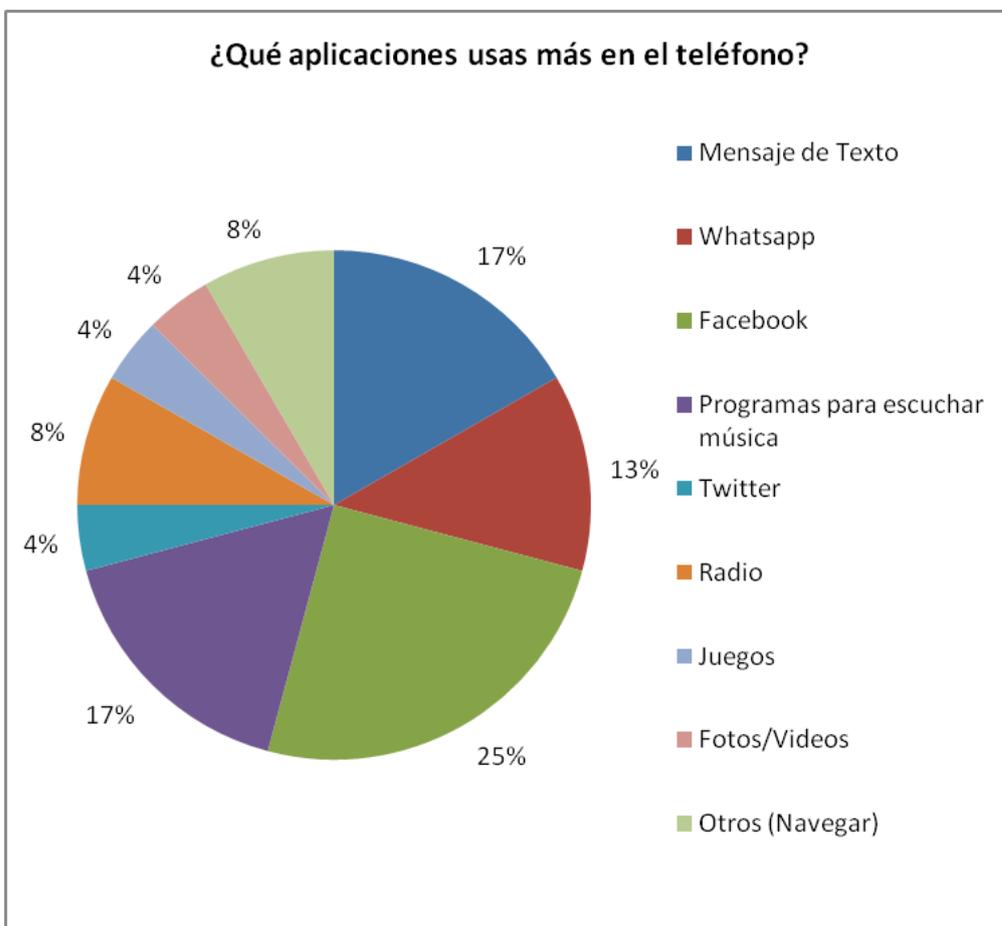
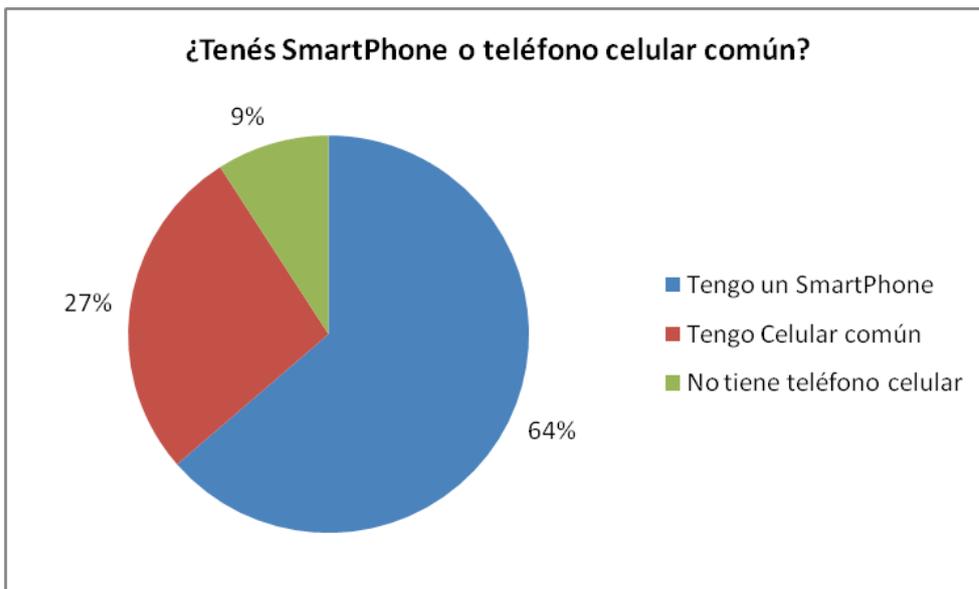


Gráfico 29.- Distribución porcentual de los jóvenes según Formas de comunicación favoritas con sus amigos.

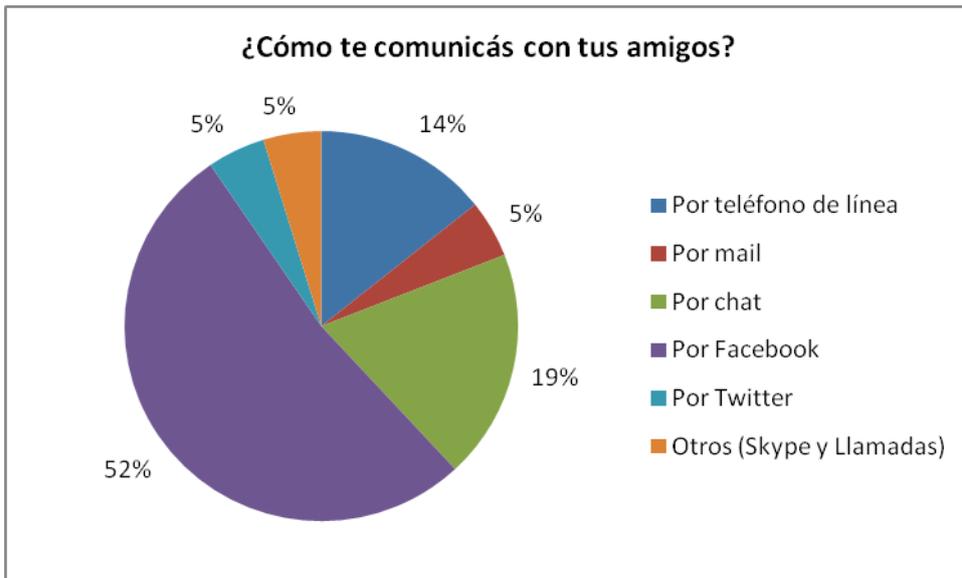
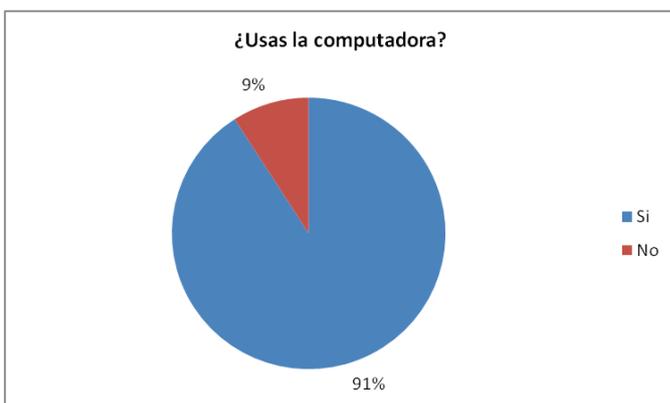
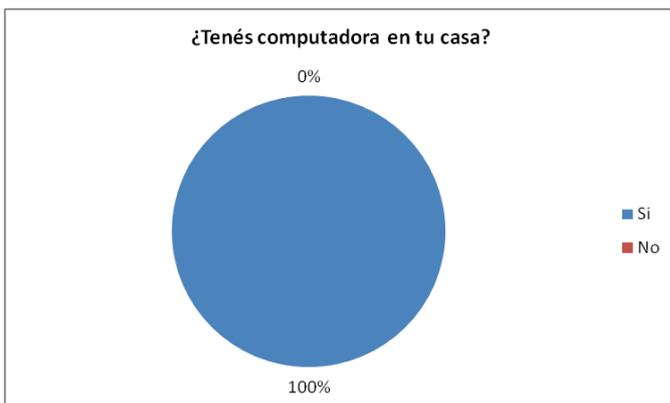
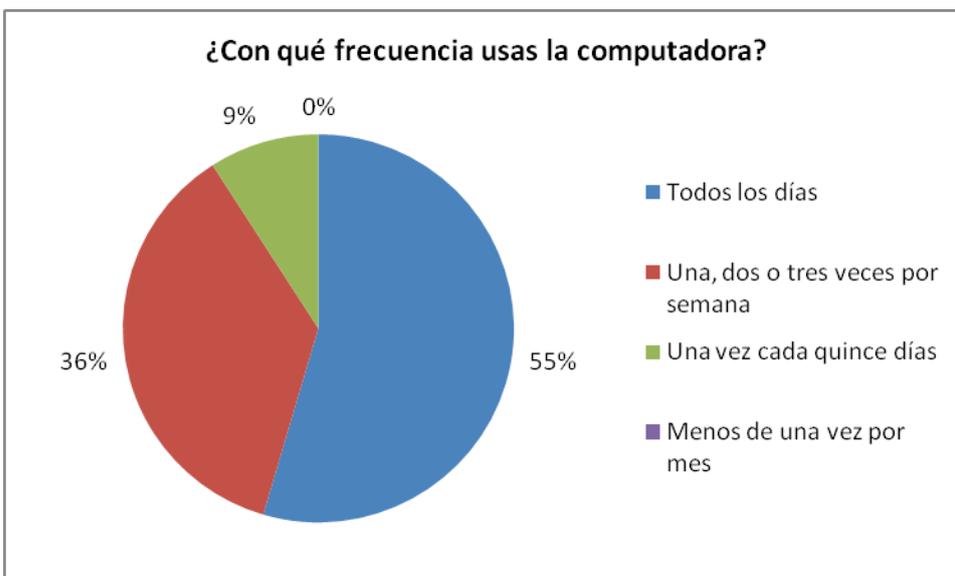
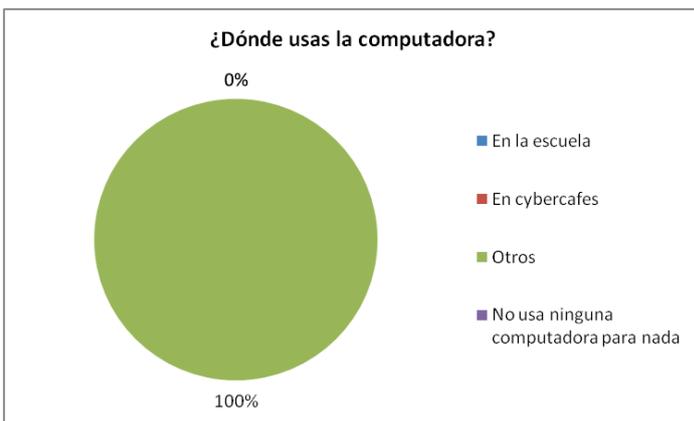
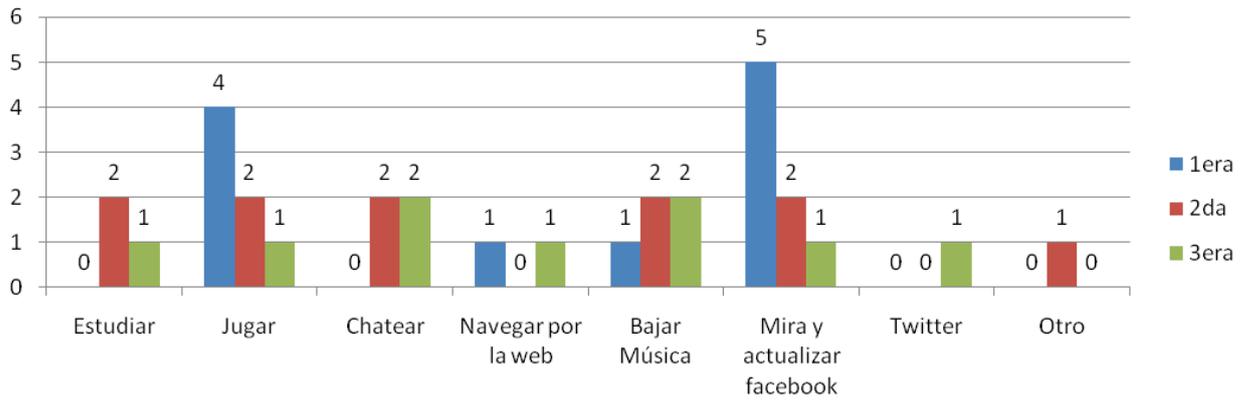


Gráfico 30 al 35.- Distribución porcentual de los jóvenes según Usos de la computadora.





¿Para qué utilizás la computadora? (marcar tres de las opciones más importantes con 1 como máximo)



Encuesta Jóvenes y consumos culturales

Liceo de CABA

Realizada por el Equipo Formación de Espectadores con la supervisión de la Lic. Anahí Burkart. En septiembre 2013.

Encuestados: 3° año TM. Alcance: 32 alumnos

DATOS DE LOS ENCUESTADOS

Gráfico 1.- Distribución porcentual de los jóvenes según Sexo.

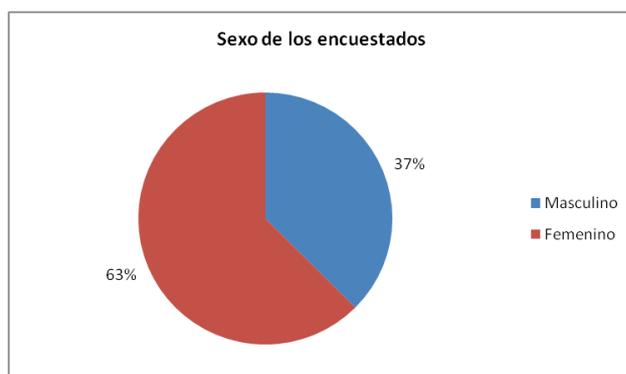


Gráfico 2.- Distribución porcentual de los jóvenes según Edad.

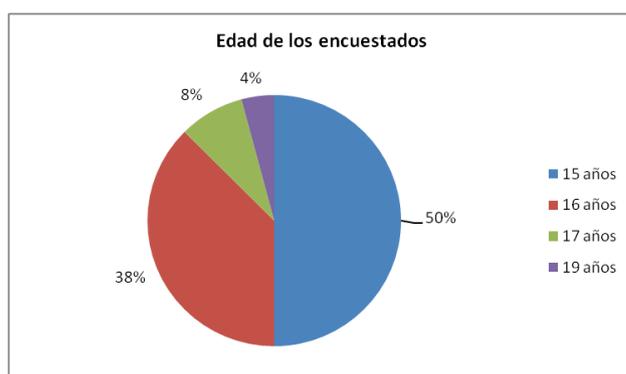


Gráfico 3.- Distribución porcentual de los jóvenes según País de nacimiento.

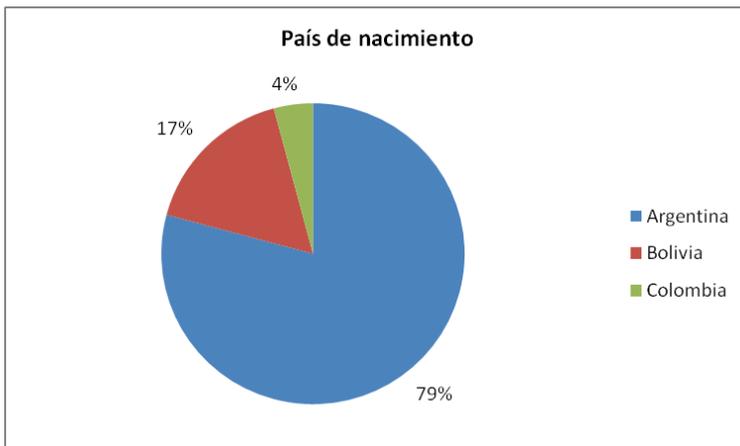


Gráfico 4.- Distribución porcentual de los jóvenes según Barrio en el que vive.

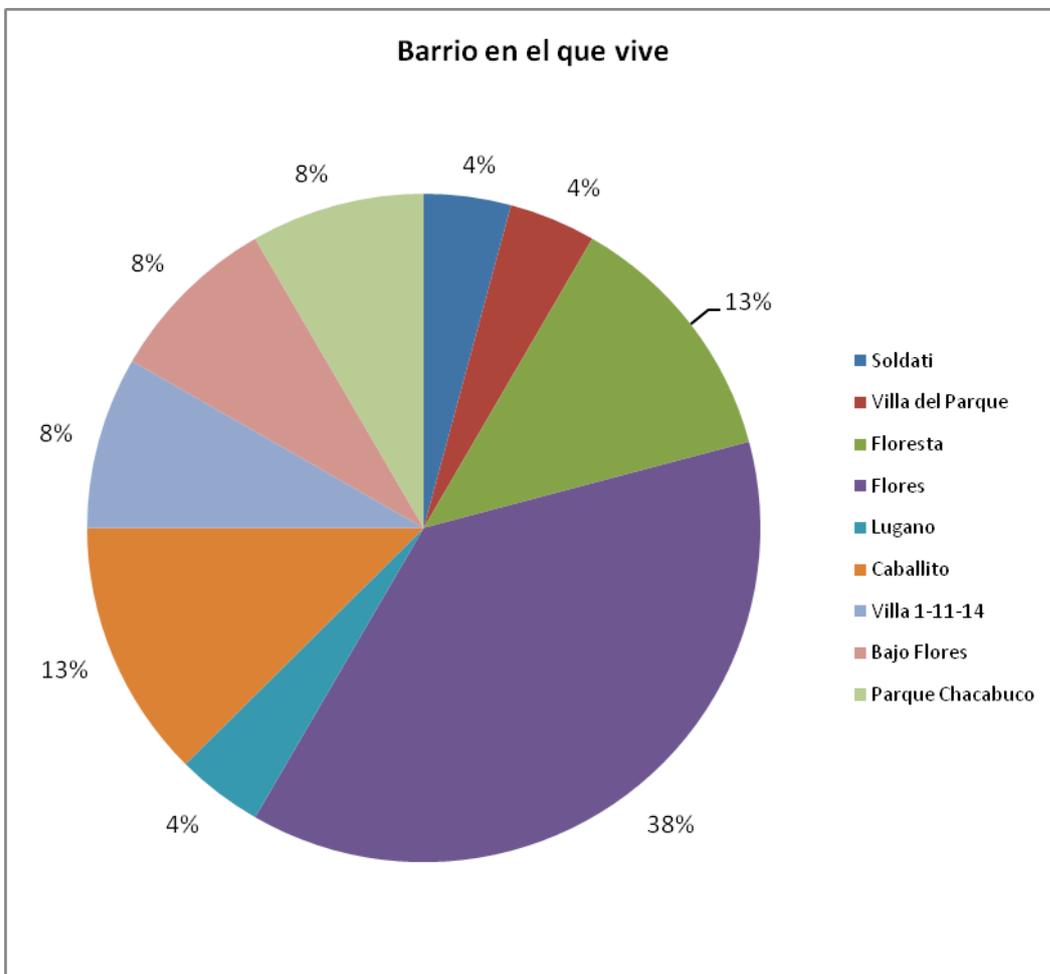


Gráfico 5.- Distribución porcentual de los jóvenes según Cercanía con la escuela.

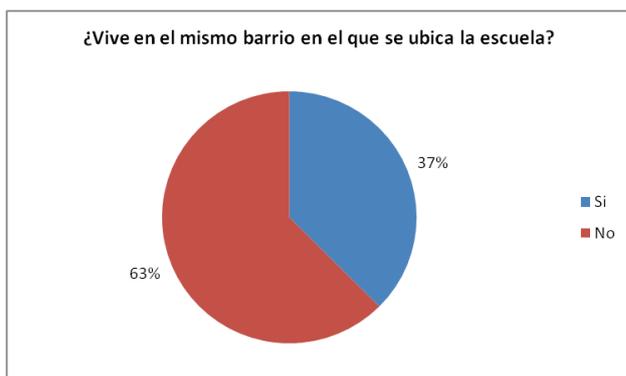


Gráfico 6.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distrito provincial o CABA.

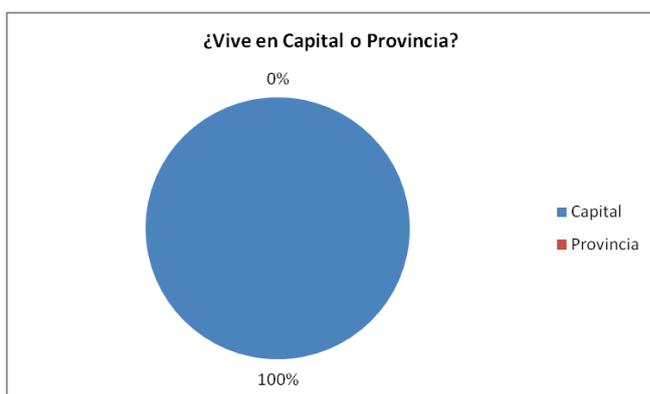
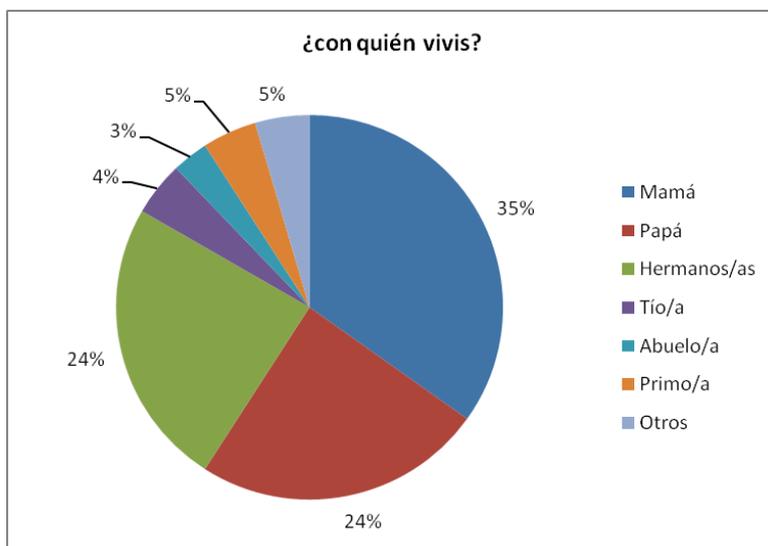


Gráfico 7 y 8.- Distribución porcentual de los jóvenes según Conformación familiar.



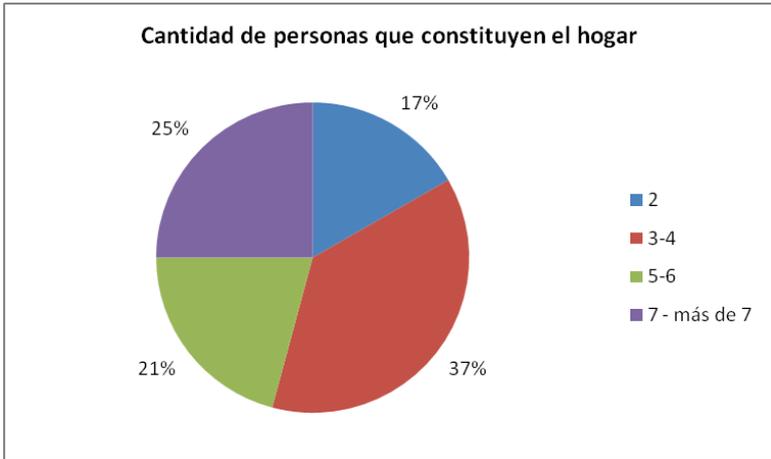


Gráfico 9 y 10.- Distribución porcentual de los jóvenes según Ingresos familiares.

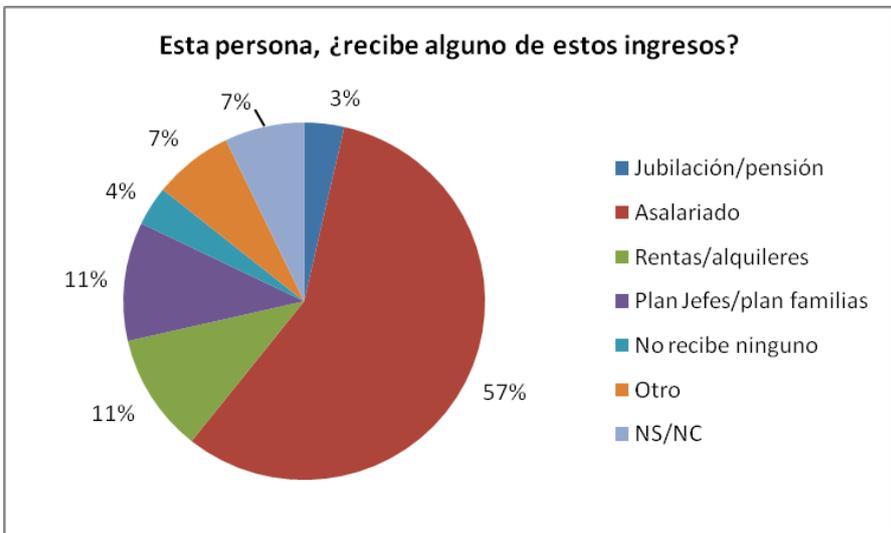
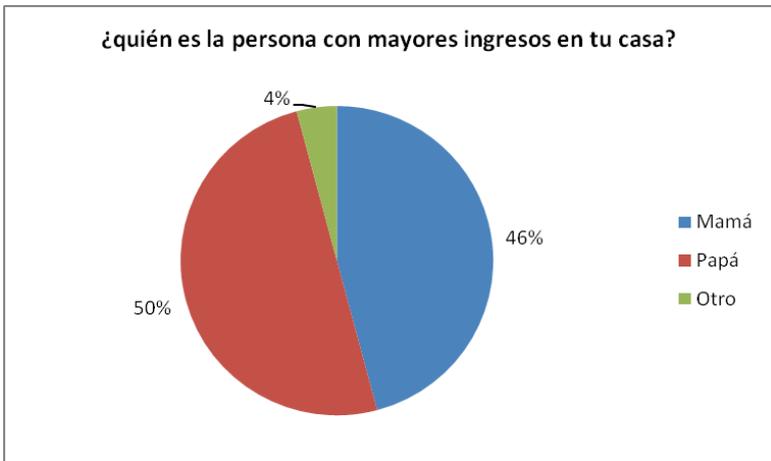


Gráfico 11.- Distribución porcentual de los jóvenes según Nivel Educativo familiar.

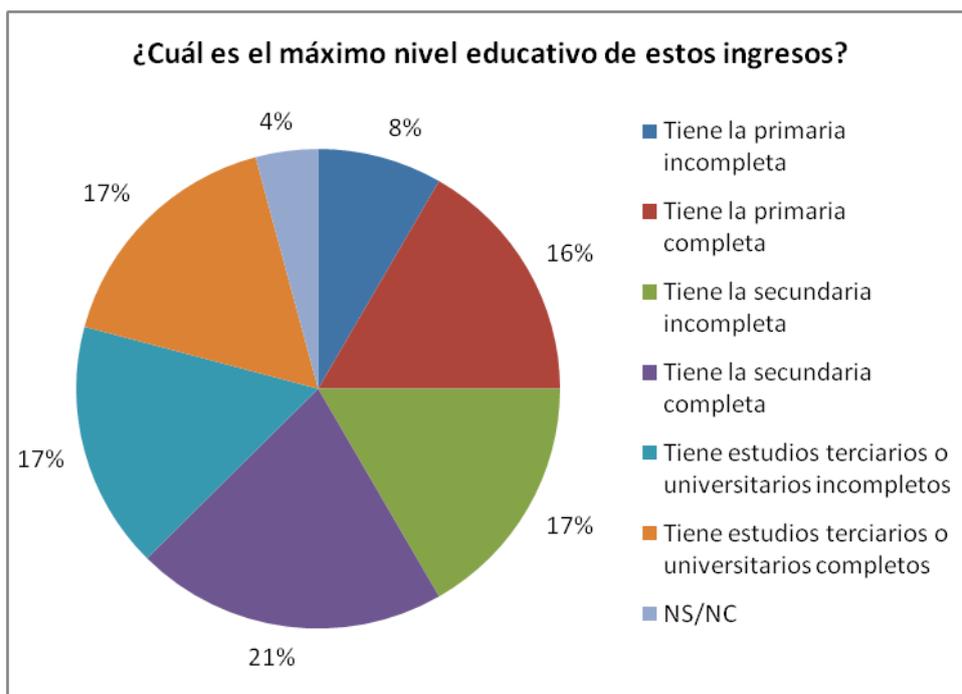
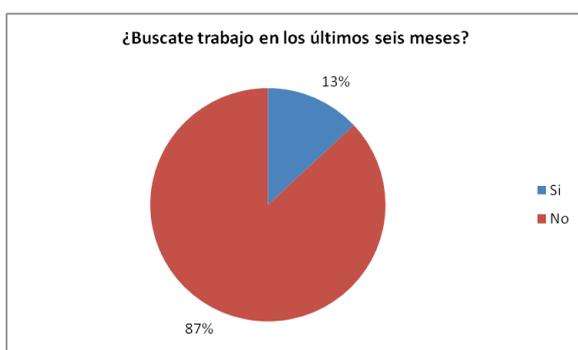
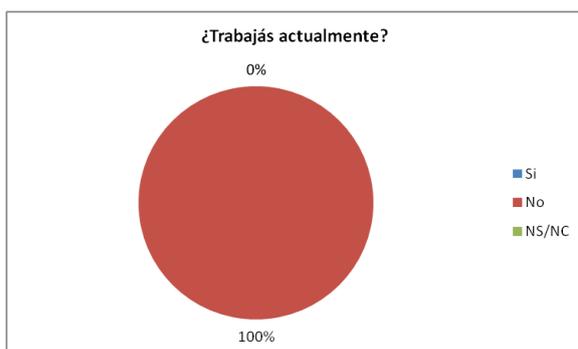
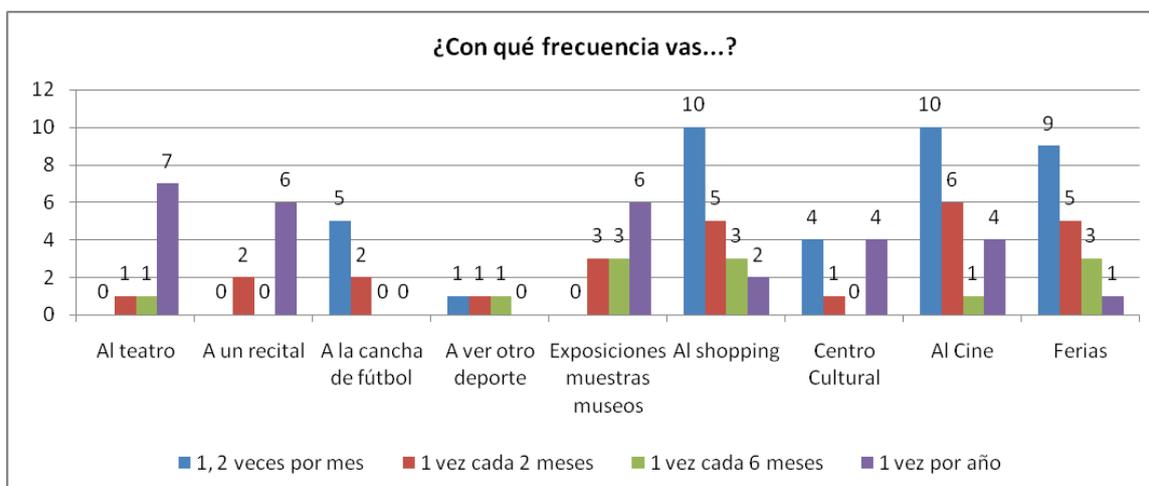
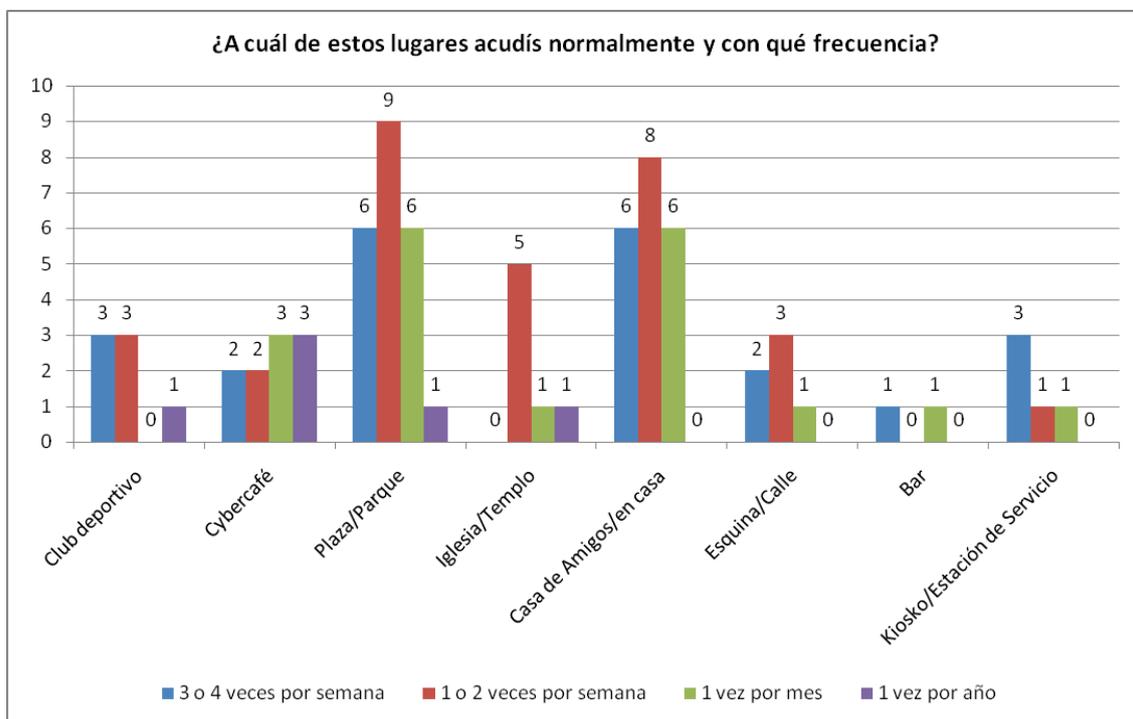


Gráfico 12 y 13.- Distribución porcentual de los jóvenes según Relación con el trabajo.



PARTICIPACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Gráfico 14, 15 y 16.- Distribución porcentual de los jóvenes según Uso del tiempo libre.



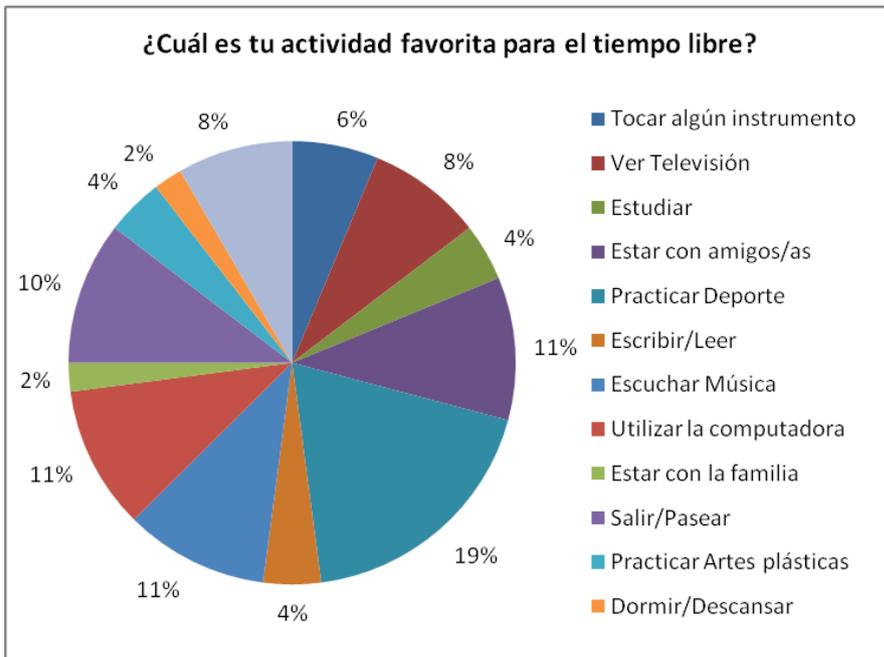
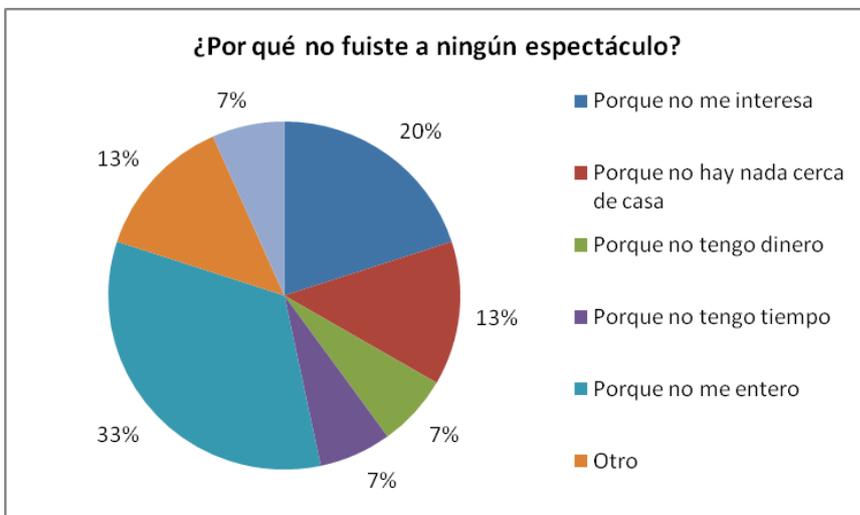
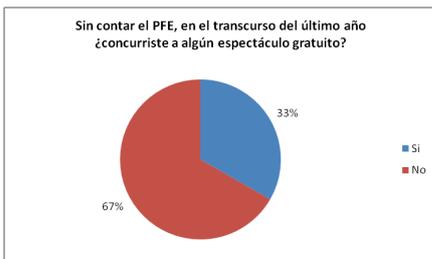


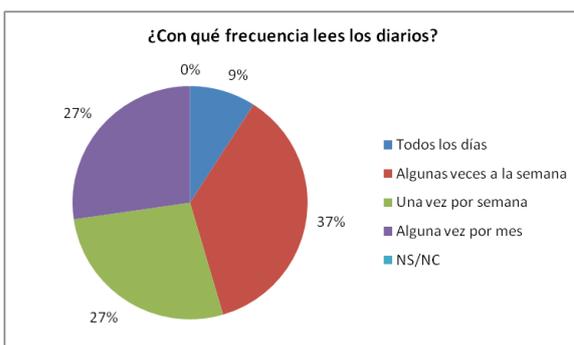
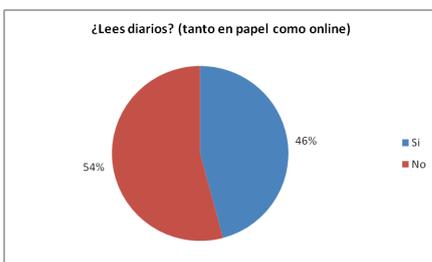
Gráfico 17, 18 y 19.- Distribución porcentual de los jóvenes según su relación con las Artes de la Ciudad.





MODOS DE INFORMARSE, CONSUMOS CULTURALES Y ACCESO A LA TECNOLOGÍA

Gráfico 20, 21, 22 y 23.- Distribución porcentual de los jóvenes según su nivel de información por los medios de comunicación.



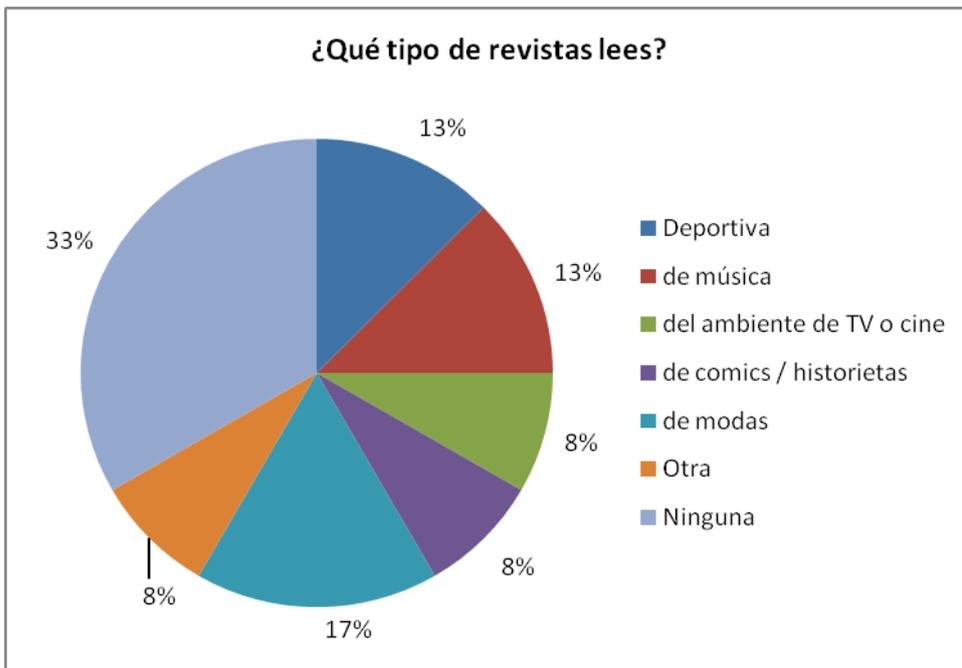
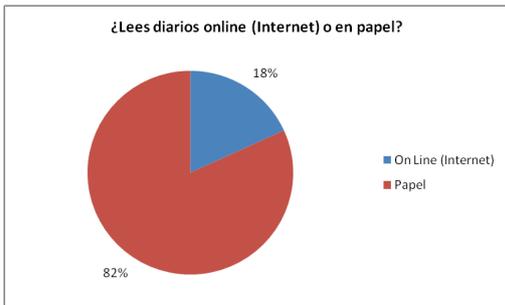


Gráfico 24.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia de lectura.



Gráfico 25.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia frente al televisor.

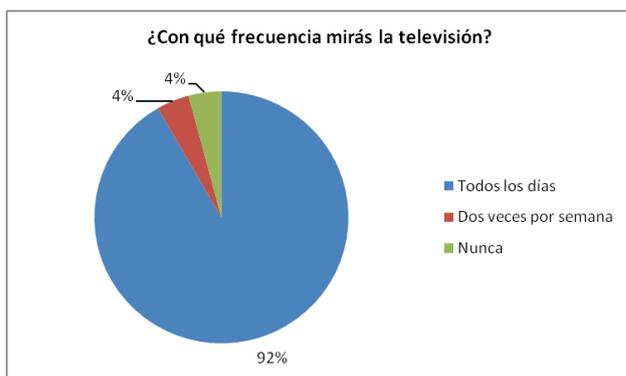


Gráfico 26.- Distribución porcentual de los jóvenes según Programas de TV favoritos.

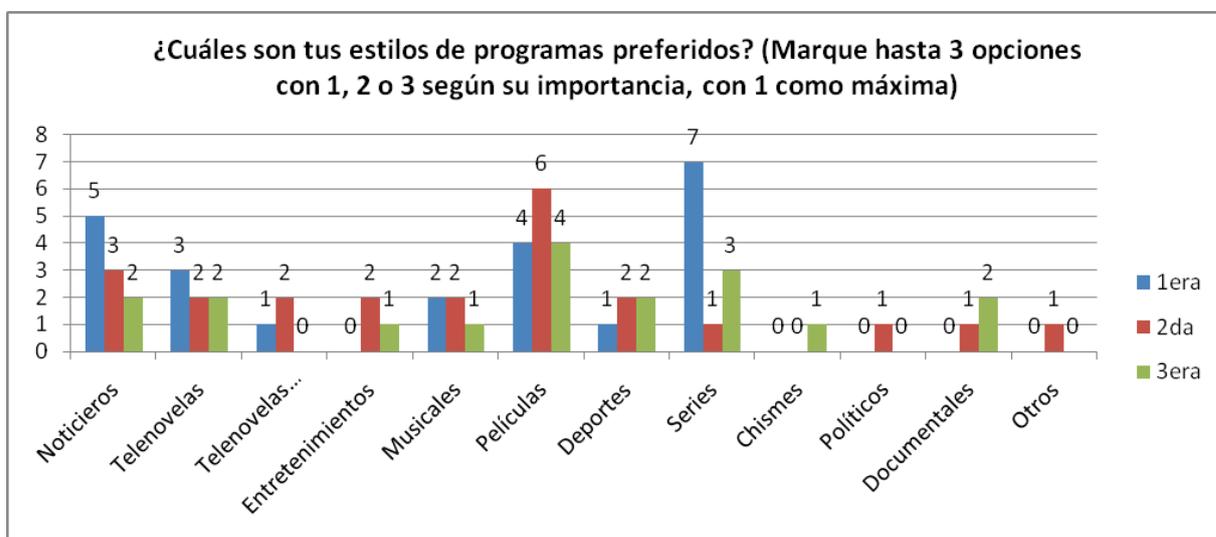


Gráfico 27 y 28.- Distribución porcentual de los jóvenes según Utilización del SmartPhone.

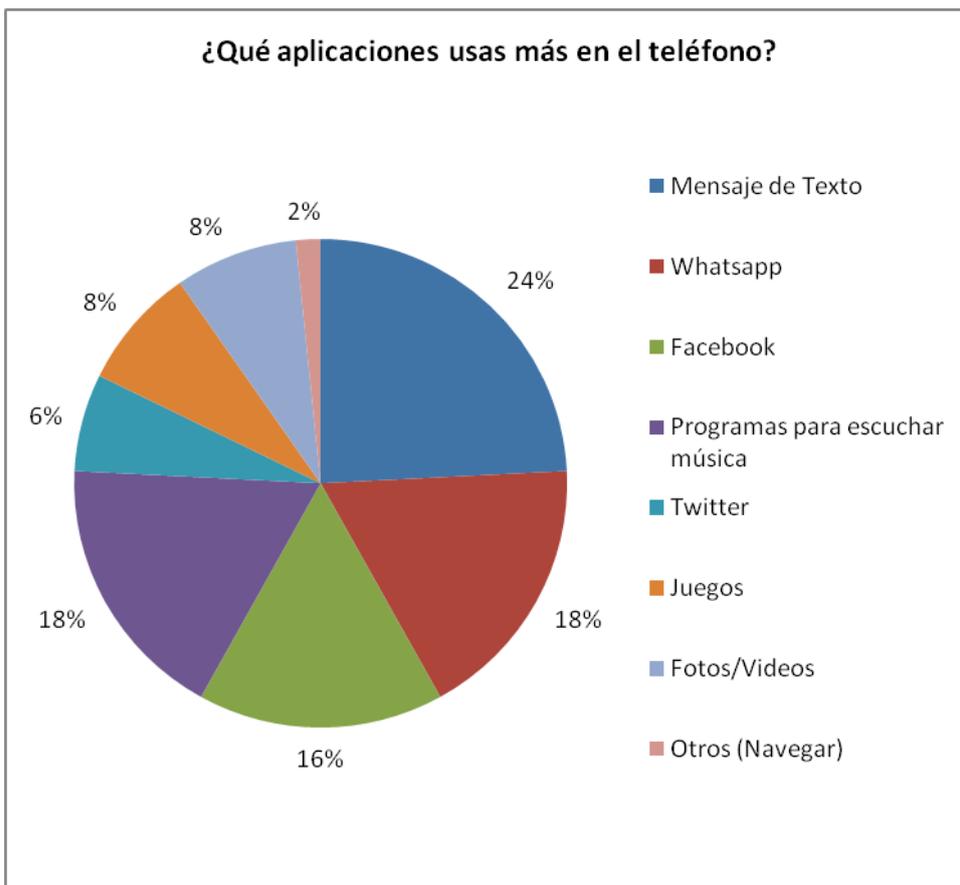
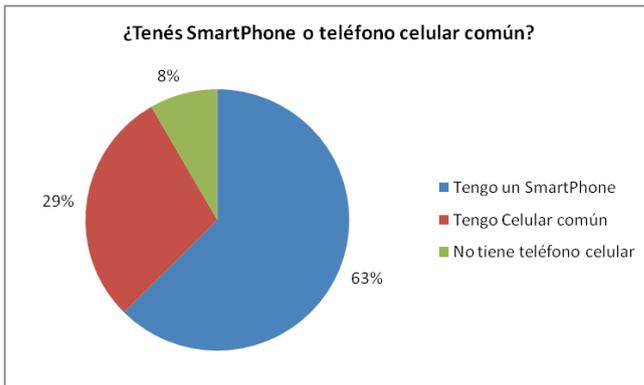


Gráfico 29.- Distribución porcentual de los jóvenes según Formas de comunicación favoritas con sus amigos.

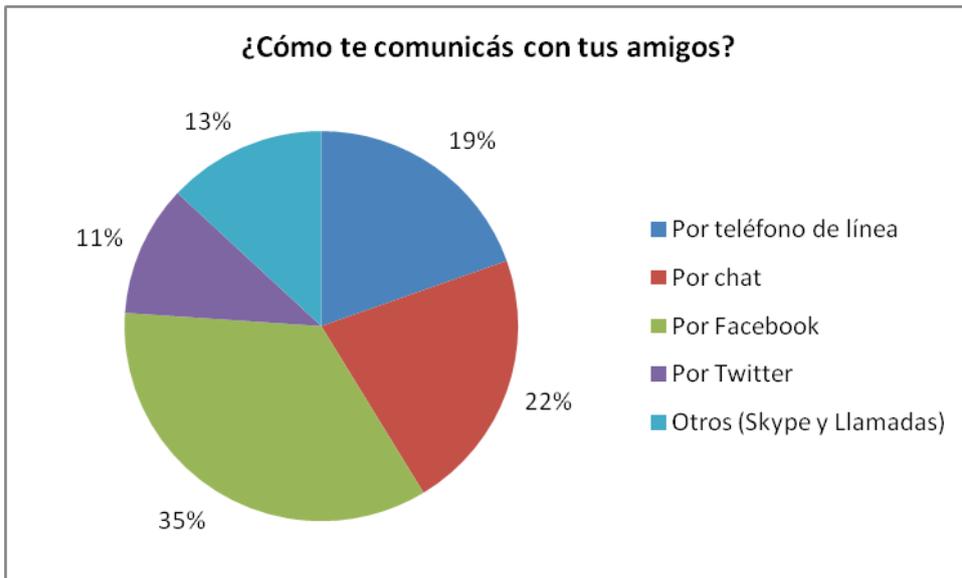
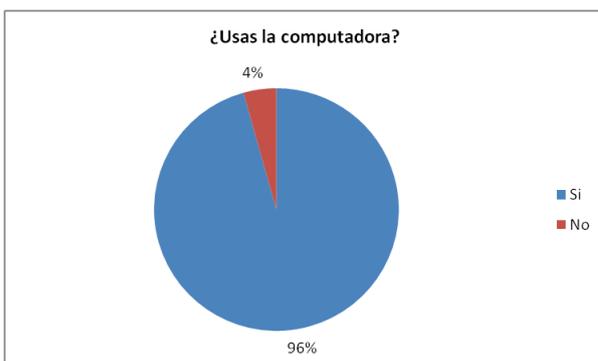
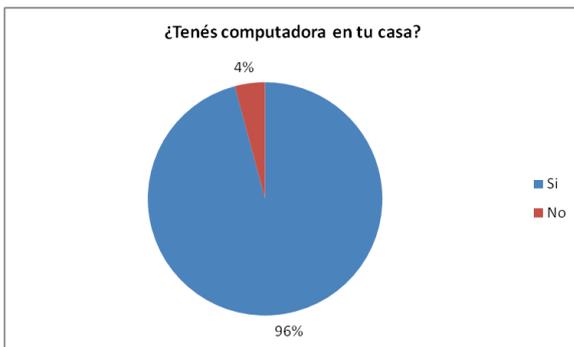
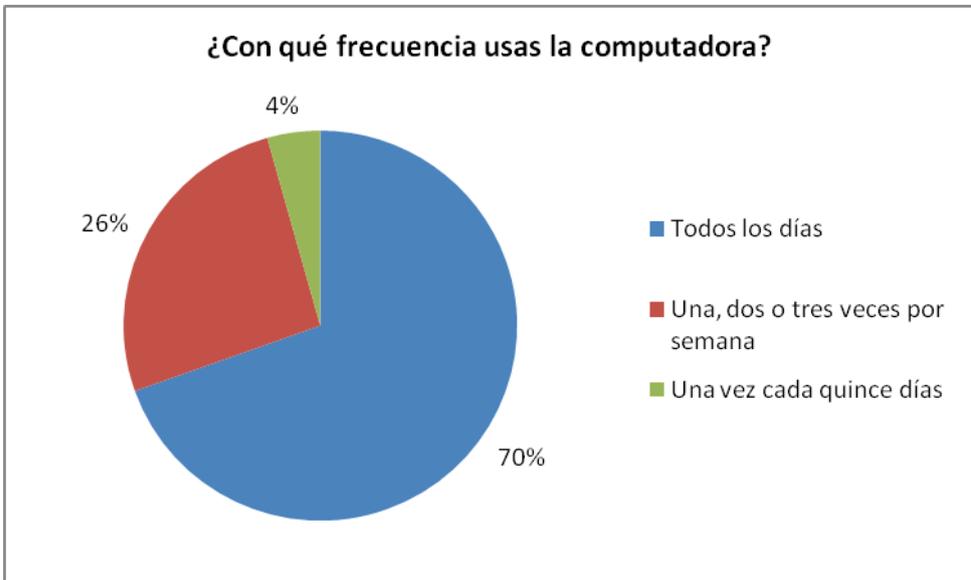
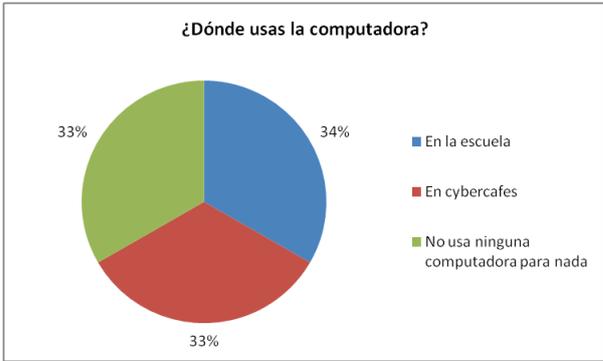
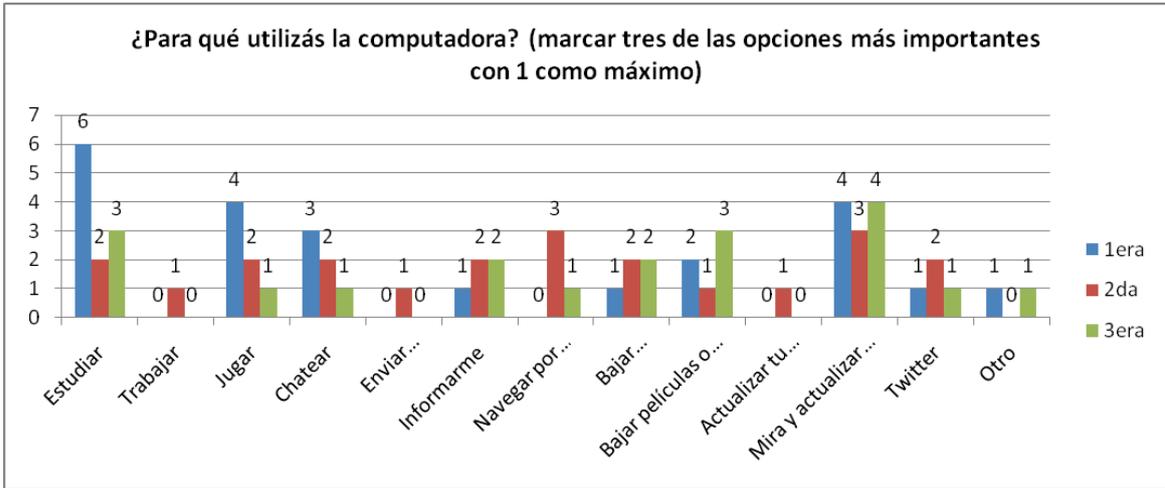


Gráfico 30 al 35.- Distribución porcentual de los jóvenes según Usos de la computadora.







Encuesta Jóvenes y consumos culturales

Escuela Comercial de CABA

Realizada por el Equipo Formación de Espectadores con la supervisión de la Lic. Anahí Burkart. En septiembre 2013.

Encuestados: 3° año TT. Alcance: 36

DATOS DE LOS ENCUESTADOS

Gráfico 1.- Distribución porcentual de los jóvenes según Sexo.

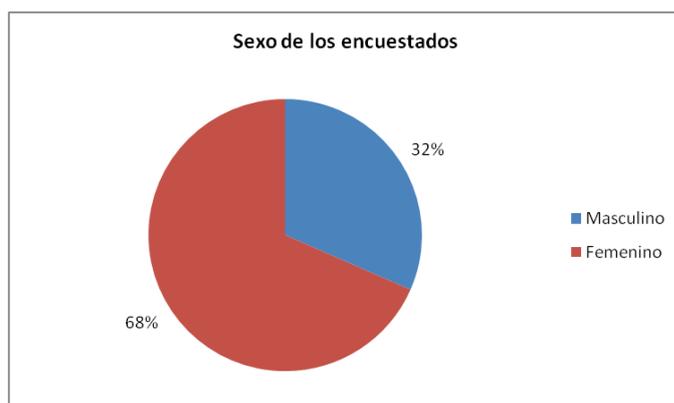


Gráfico 2.- Distribución porcentual de los jóvenes según Edad.

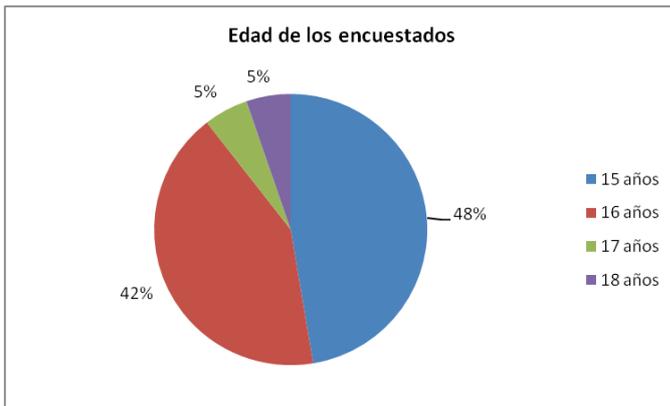


Gráfico 3.- Distribución porcentual de los jóvenes según Barrio en el que vive.

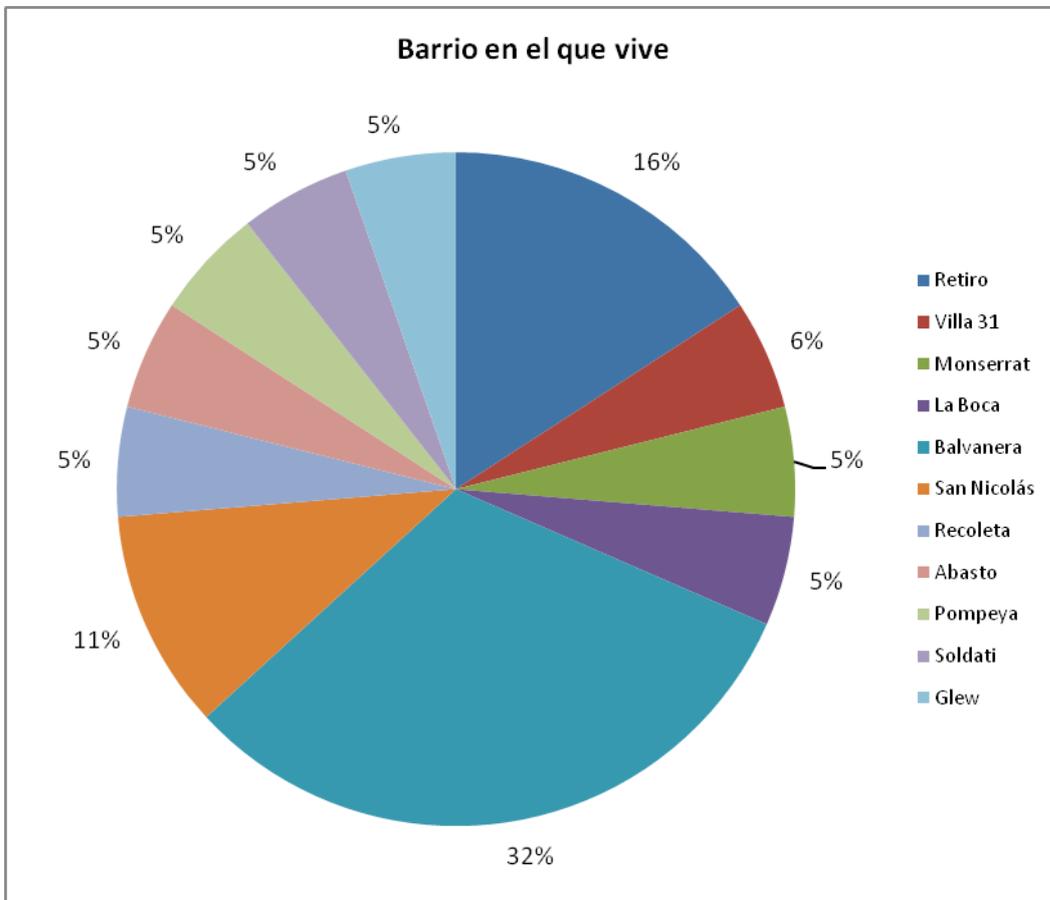


Gráfico 4.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distancia con la escuela.



Gráfico 5.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distrito provincial o de CABA.

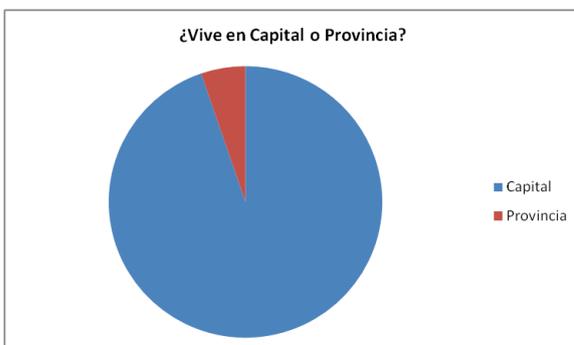


Gráfico 6.- Distribución porcentual de los jóvenes según País de nacimiento.

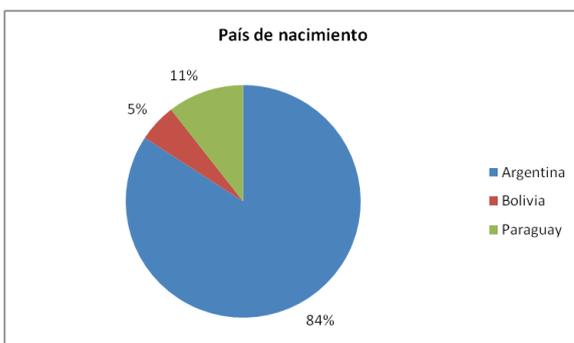


Gráfico 7 y 8.- Distribución porcentual de los jóvenes según Conformación familiar.

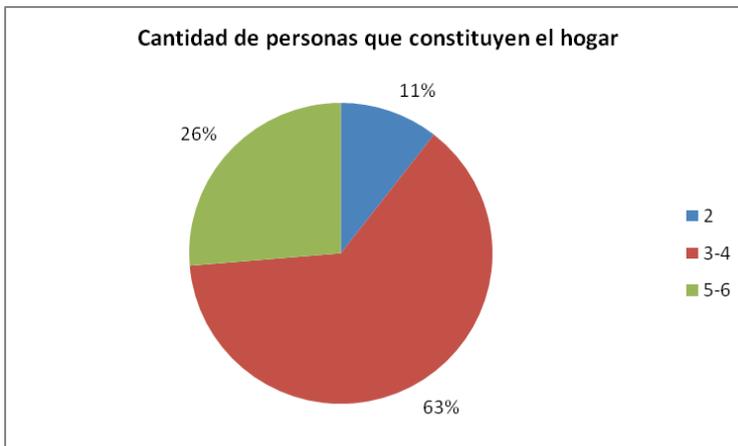
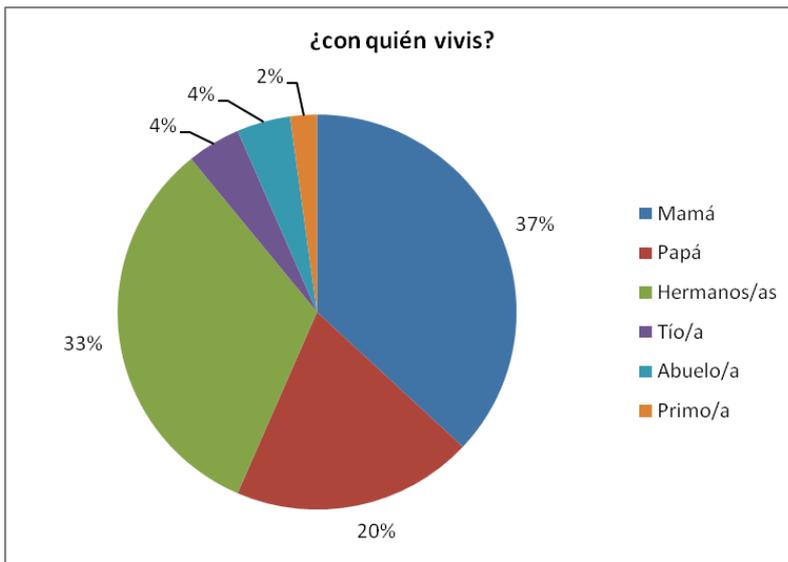
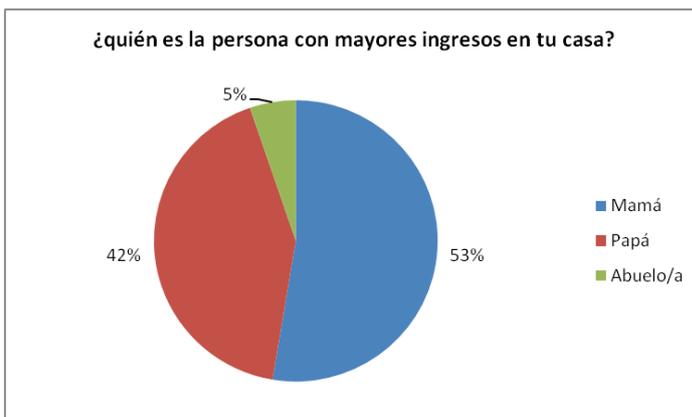


Gráfico 9 y 10.- Distribución porcentual de los jóvenes según Ingresos familiares.



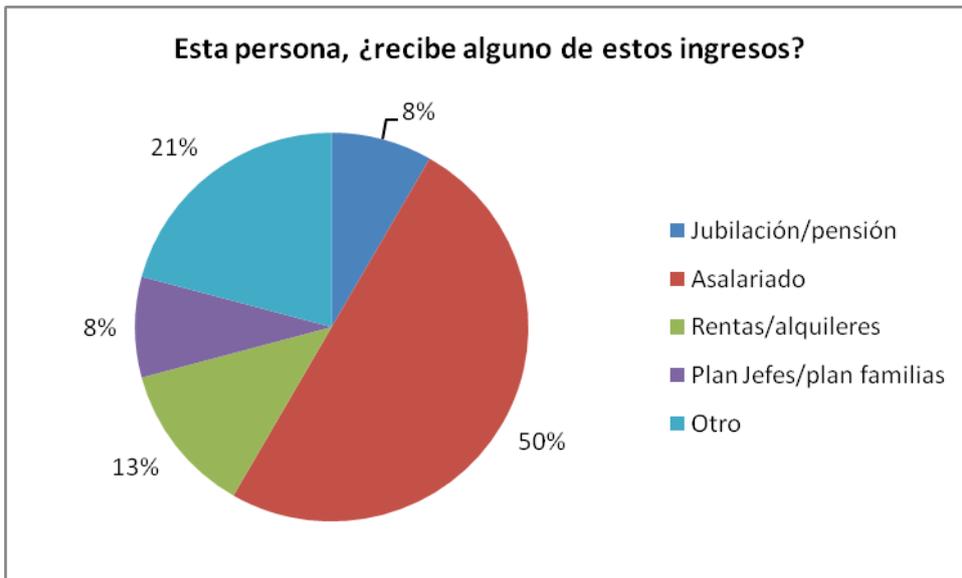


Gráfico 11.- Distribución porcentual de los jóvenes según Nivel Educativo familiar.

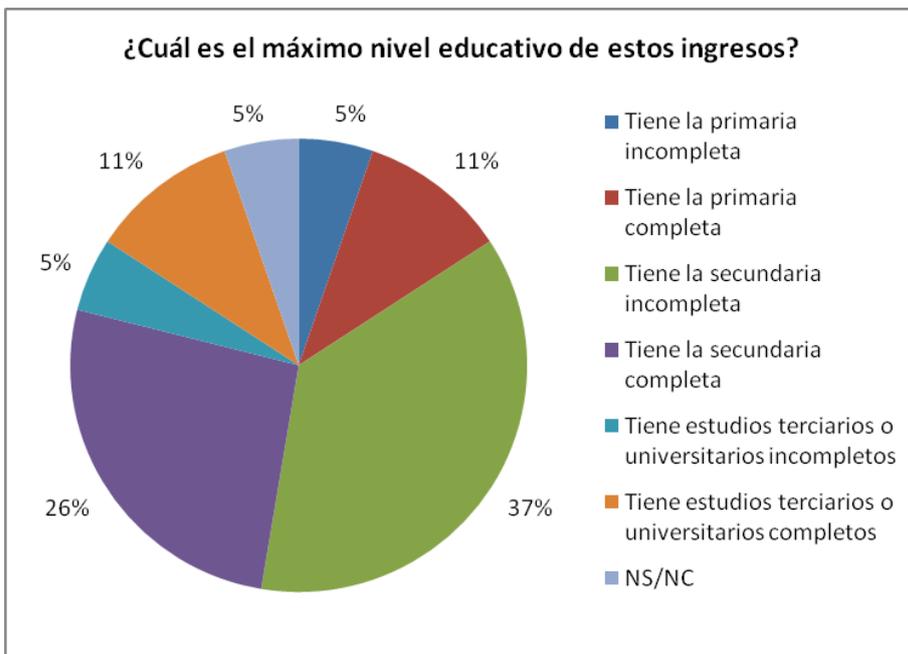
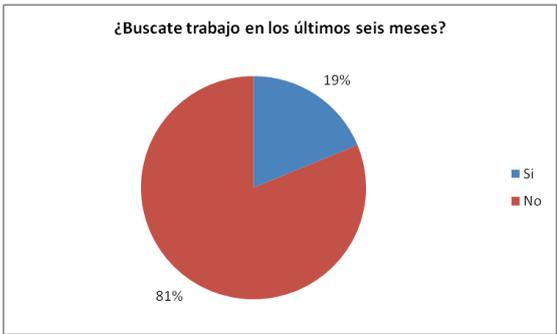
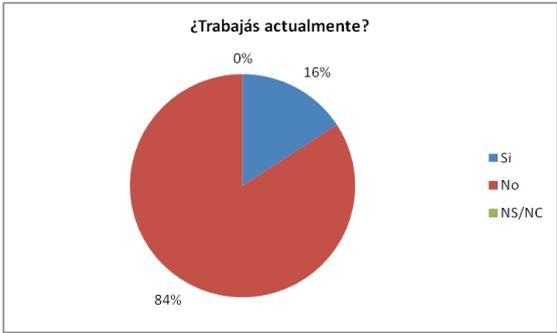
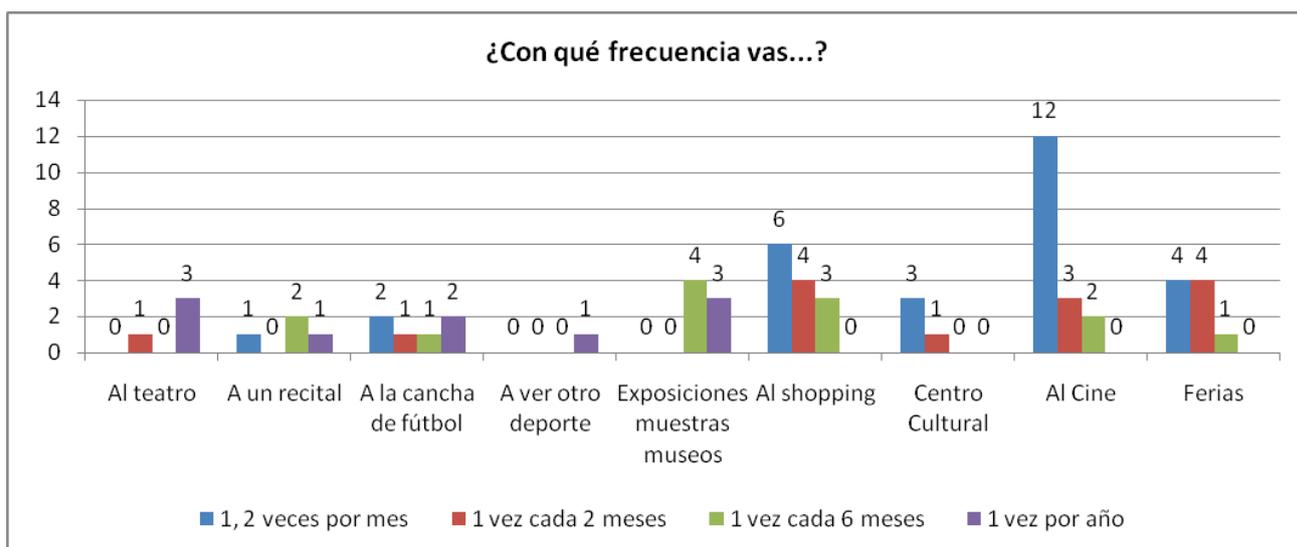
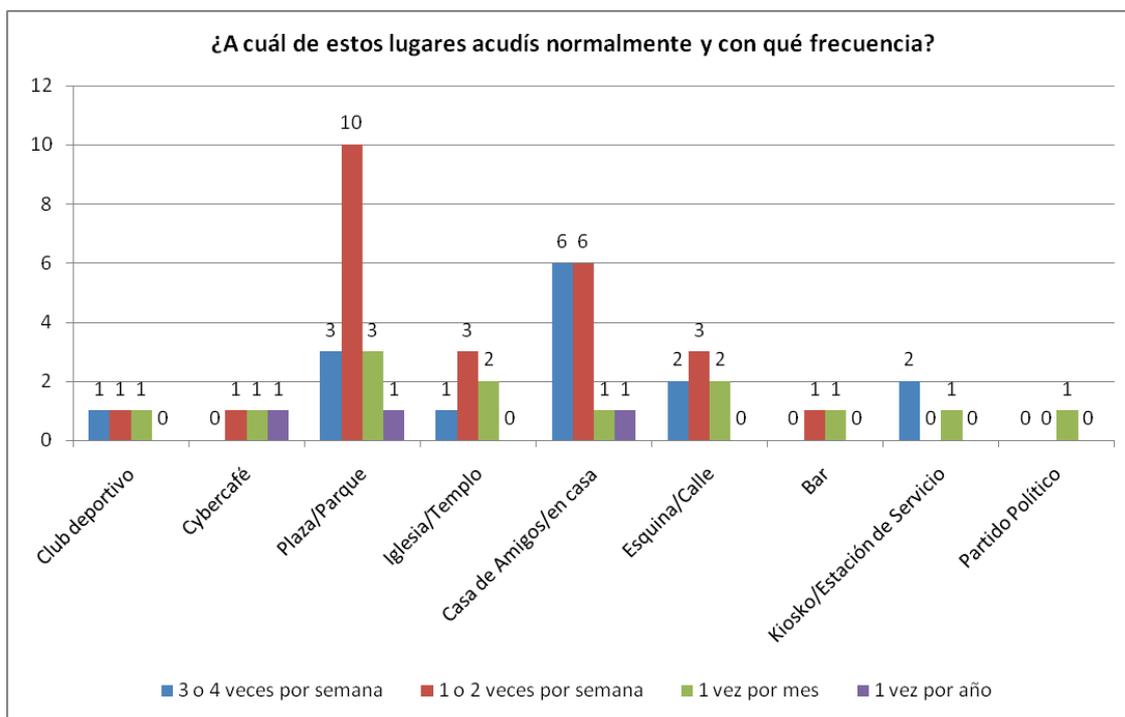


Gráfico 12, 13 y 14.- Distribución porcentual de los jóvenes según Relación con el trabajo.



PARTICIPACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Gráfico 15, 16 y 17.- Distribución porcentual de los jóvenes según Uso del tiempo libre.



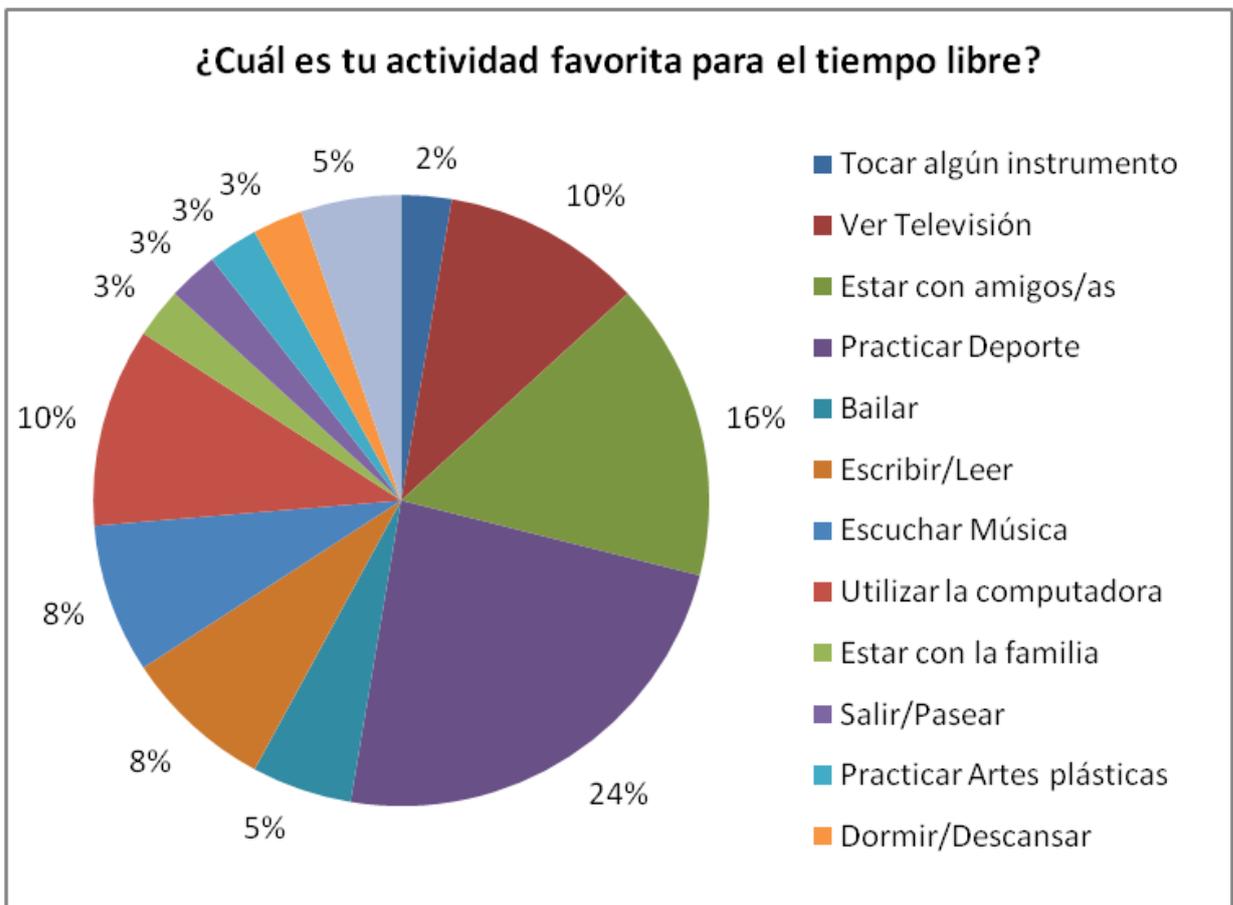
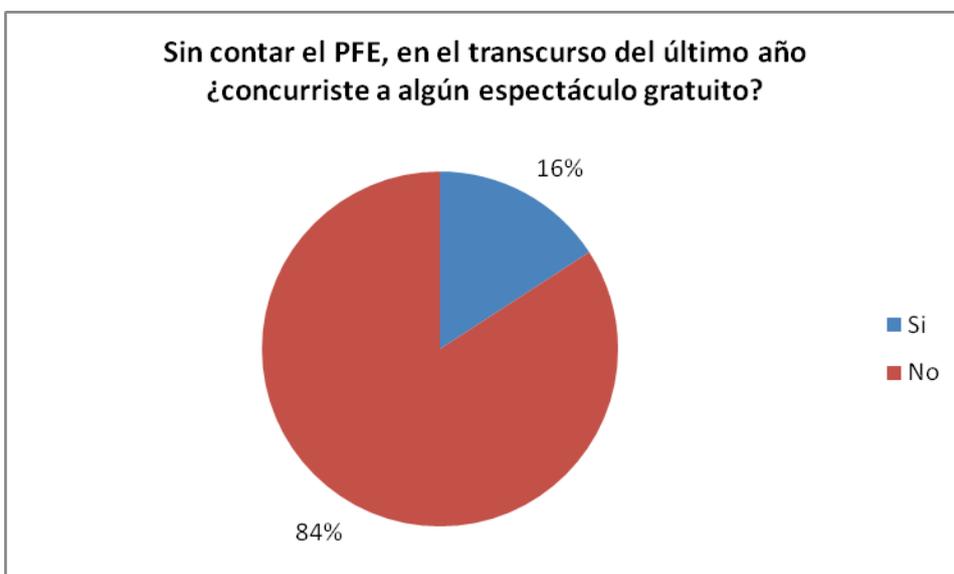
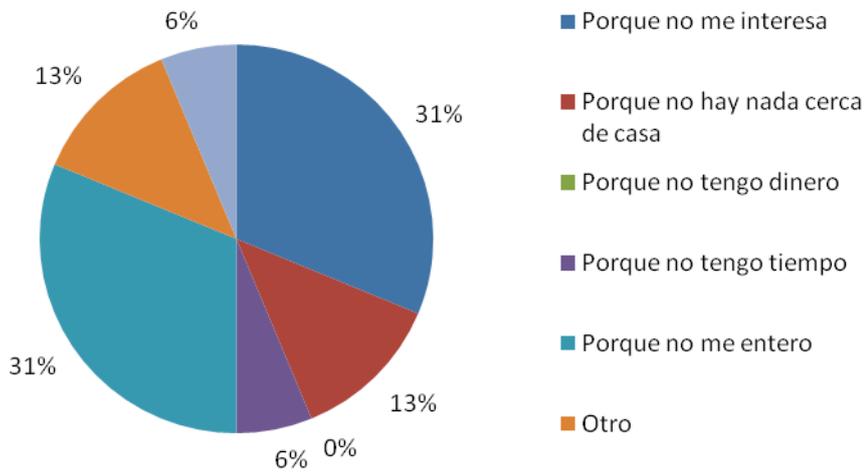


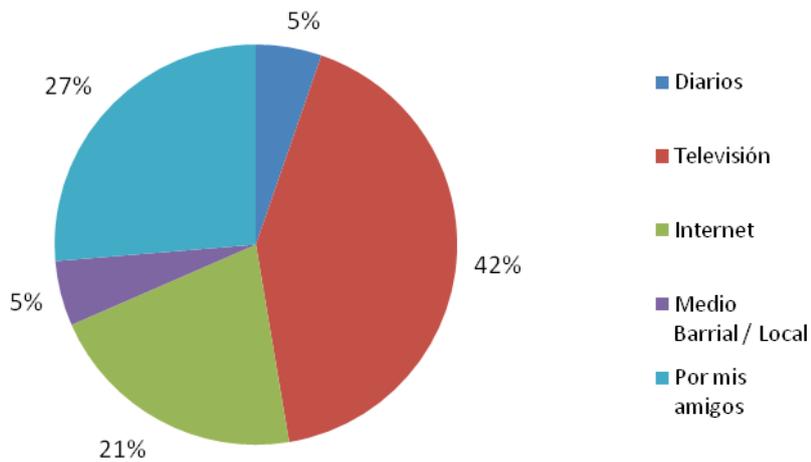
Gráfico 18, 19 y 20.- Distribución porcentual de los jóvenes según su relación con las Artes de la Ciudad.



¿Por qué no fuiste a ningún espectáculo?

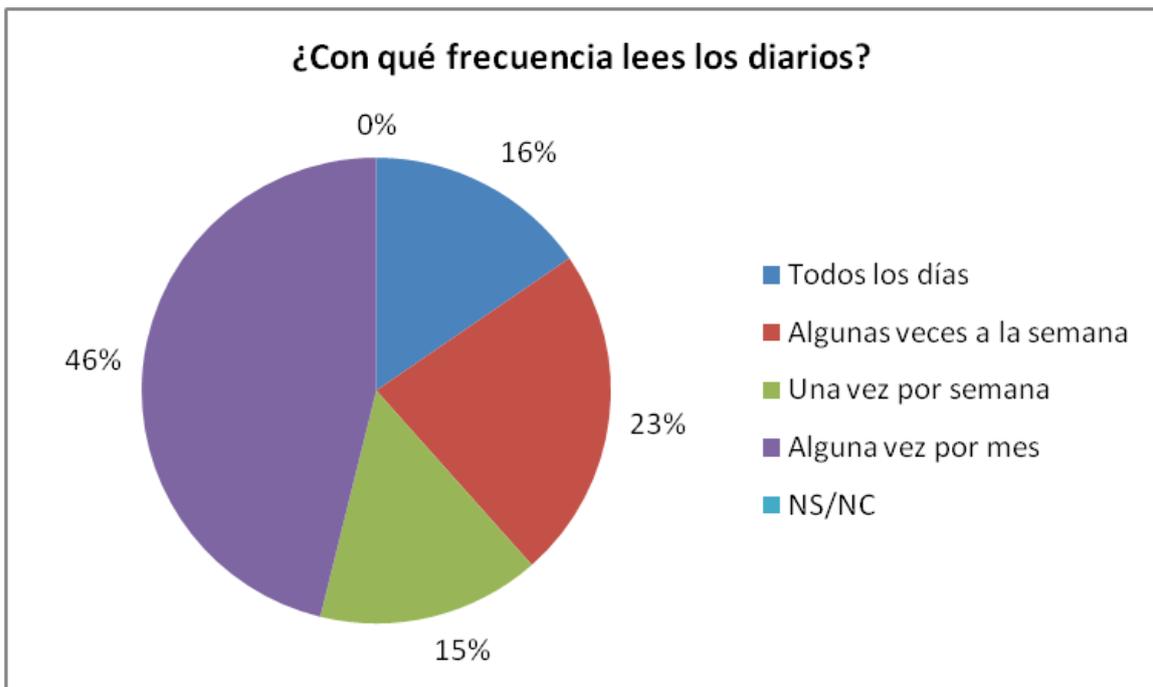
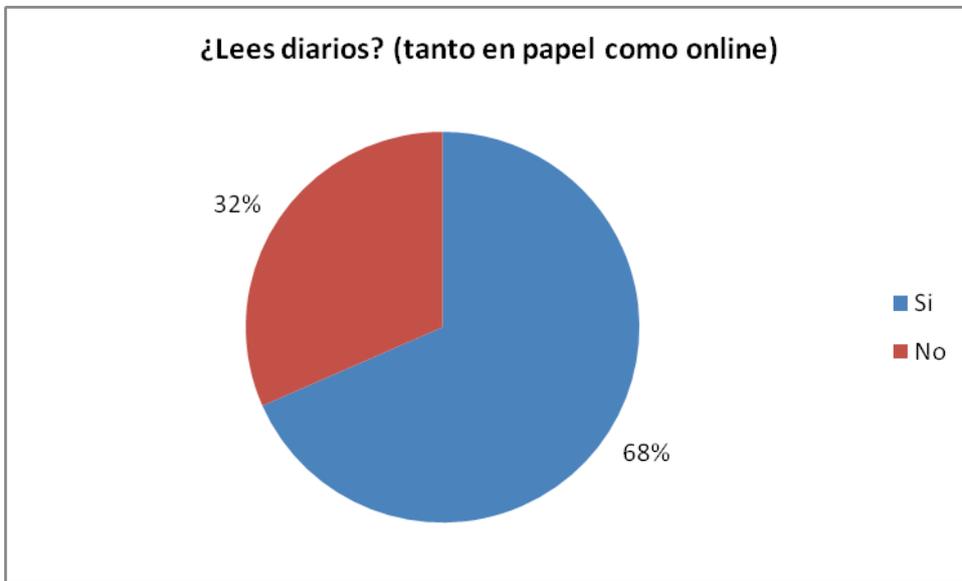


¿A través de qué medios te informas sobre salidas, espectáculos o recitales?

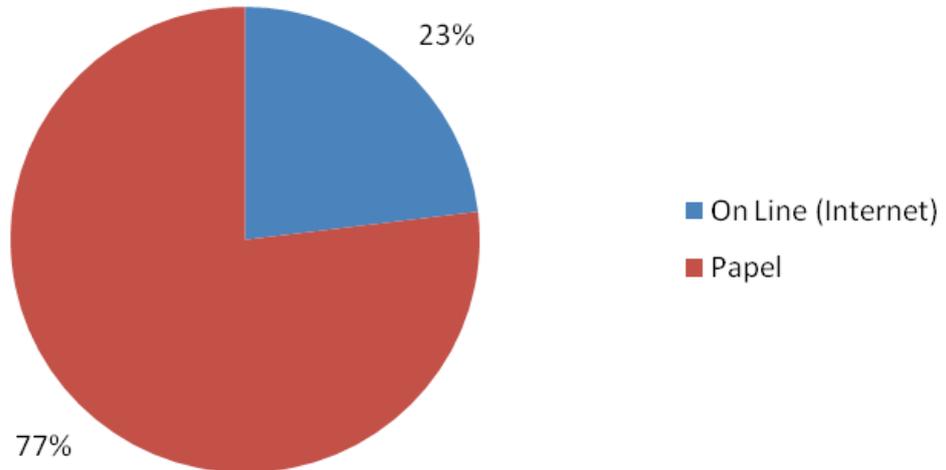


MODOS DE INFORMARSE, CONSUMOS CULTURALES Y ACCESO A LA TECNOLOGÍA

Gráfico 21, 22, 23 y 24.- Distribución porcentual de los jóvenes según su nivel de información por los medios de comunicación.



¿Lees diarios online (Internet) o en papel?



¿Qué tipo de revistas lees?

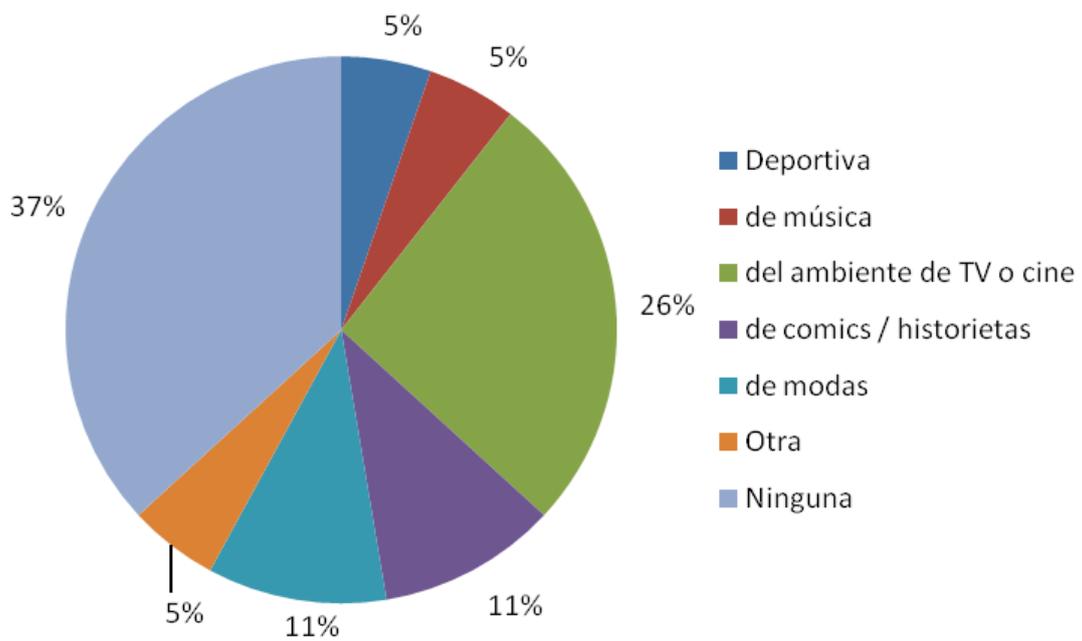


Gráfico 25.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia de lectura.

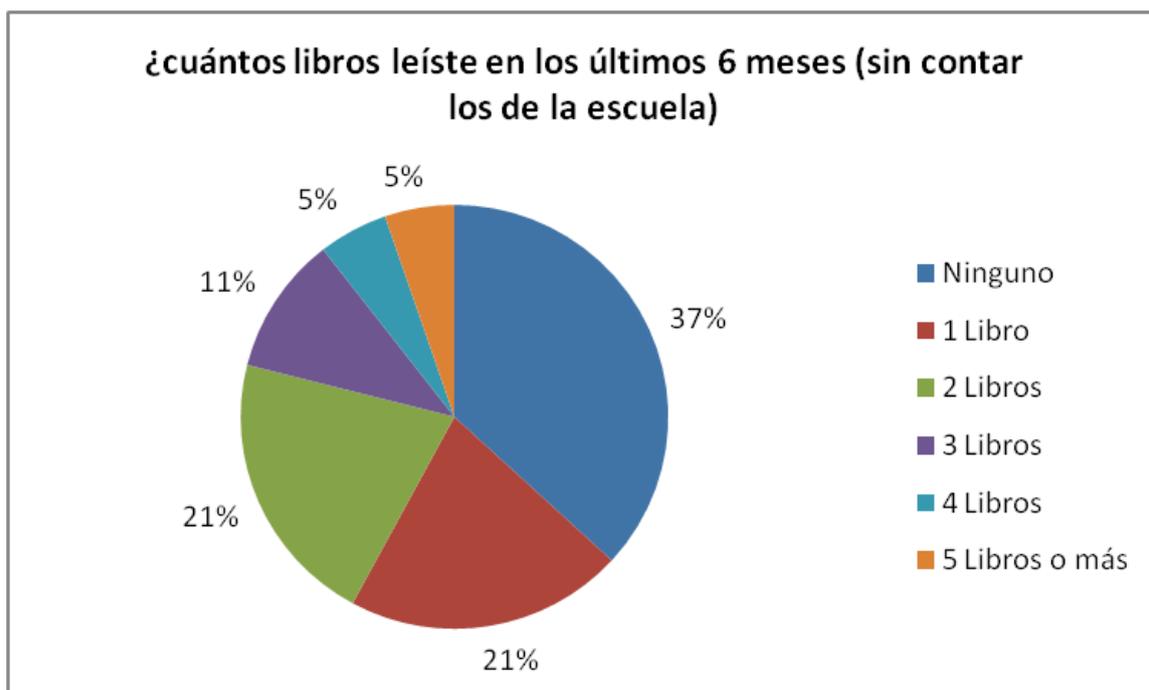


Gráfico 26.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia frente al televisor.

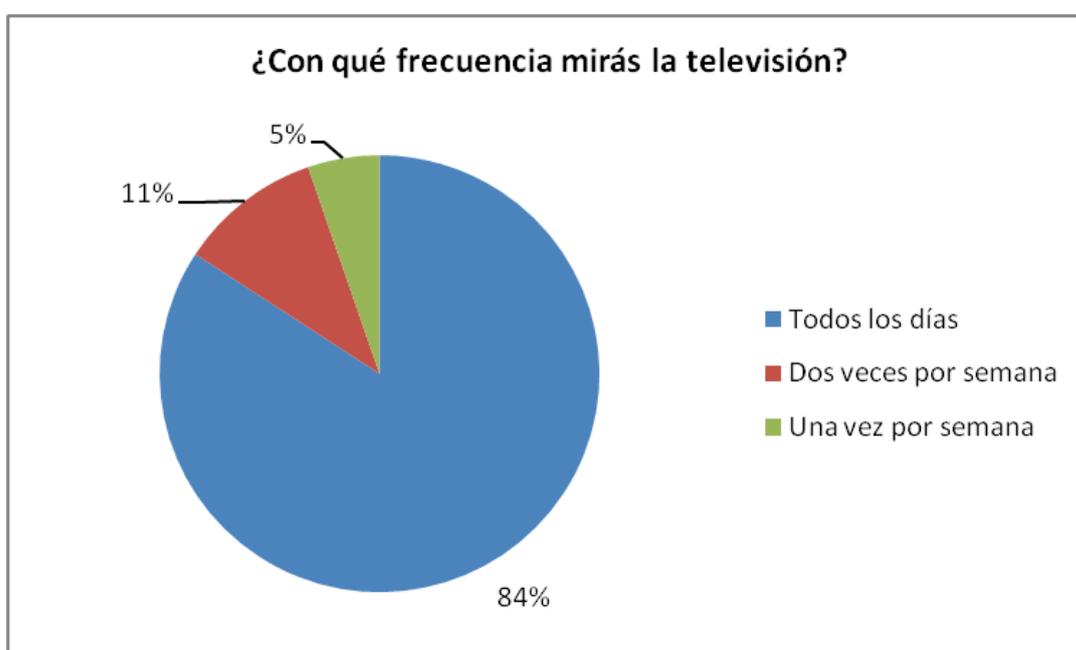


Gráfico 27.- Distribución porcentual de los jóvenes según Programas de TV favoritos.

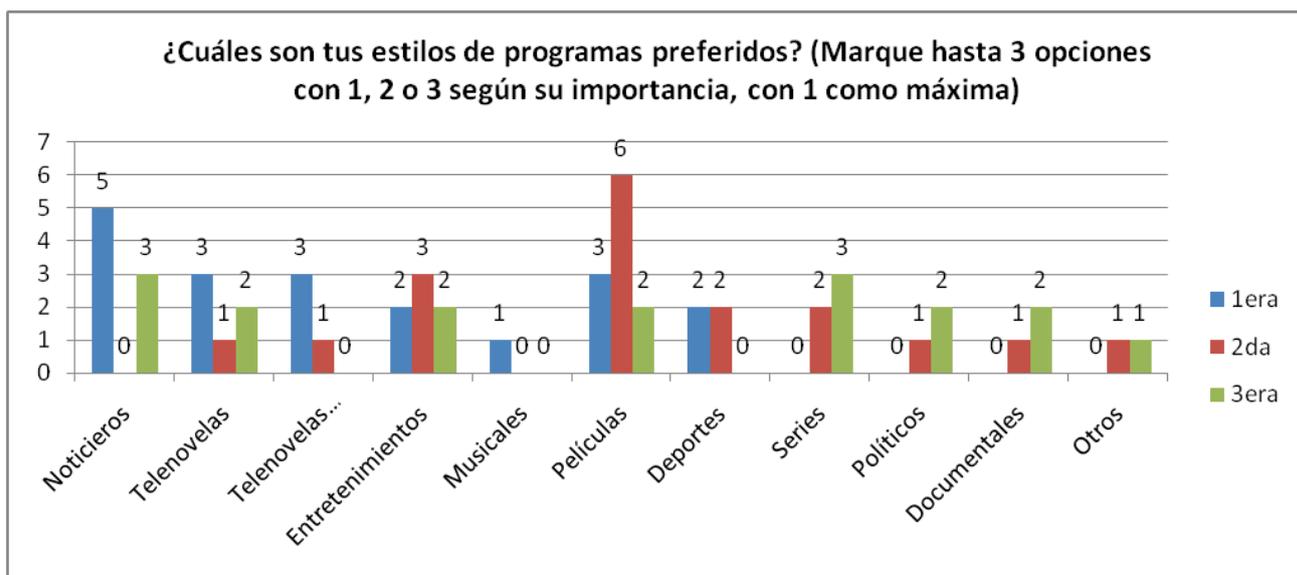
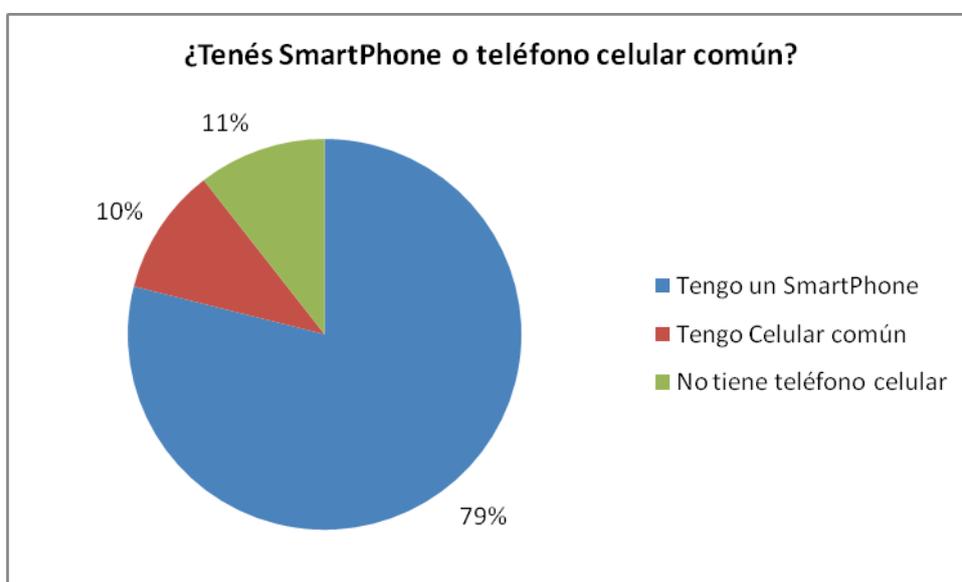


Gráfico 28 y 29.- Distribución porcentual de los jóvenes según Utilización del SmartPhone.



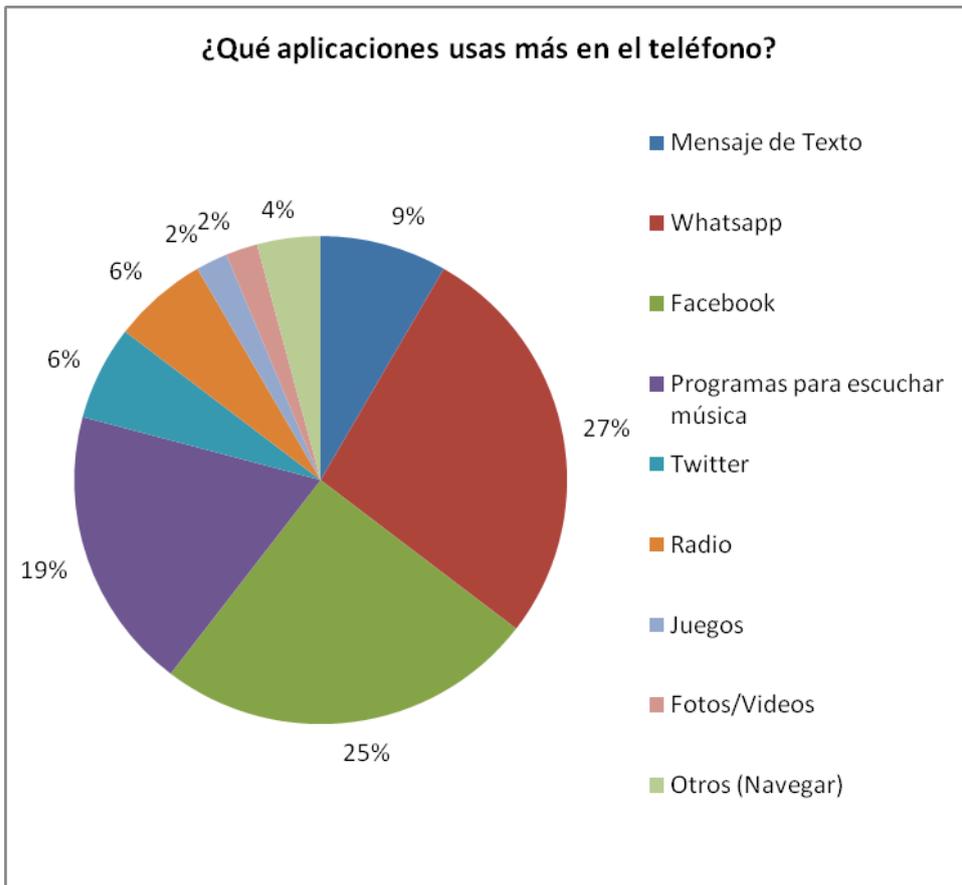


Gráfico 30.- Distribución porcentual de los jóvenes según Formas de comunicación favoritas con sus amigos.

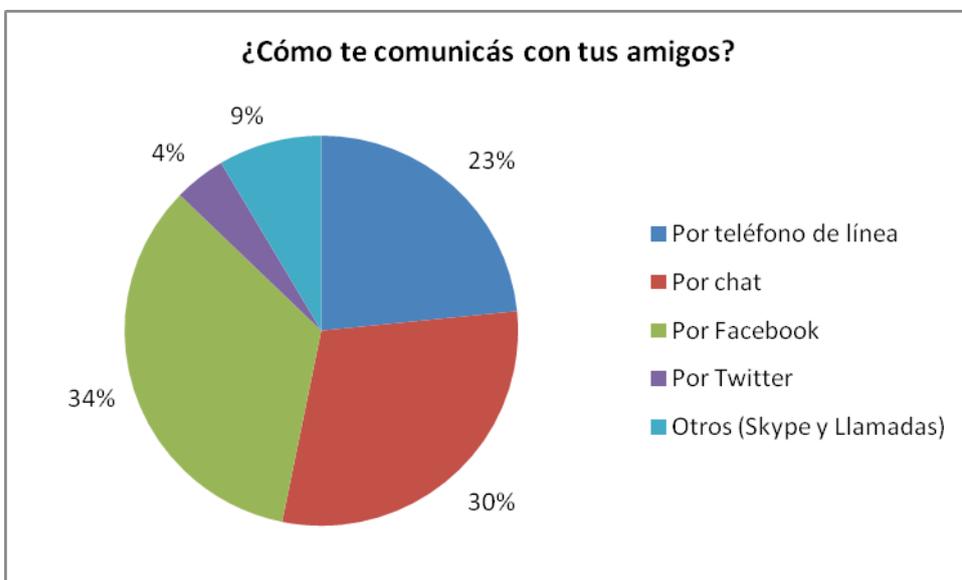
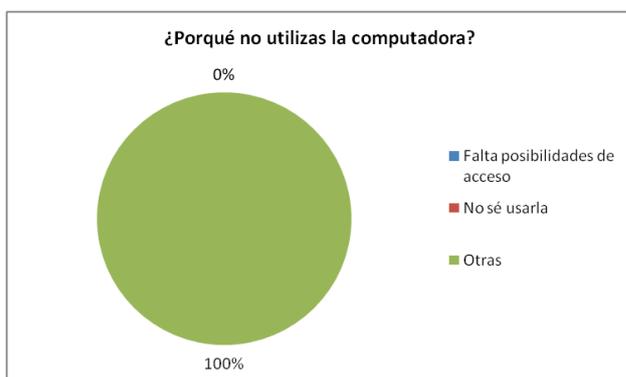
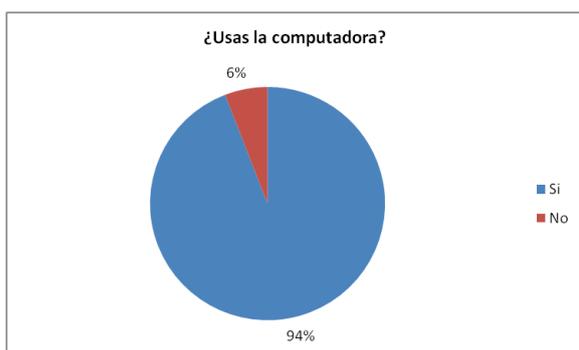
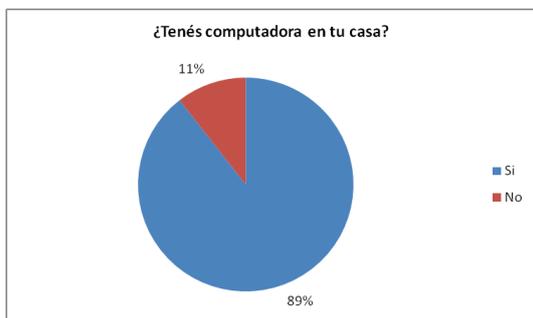
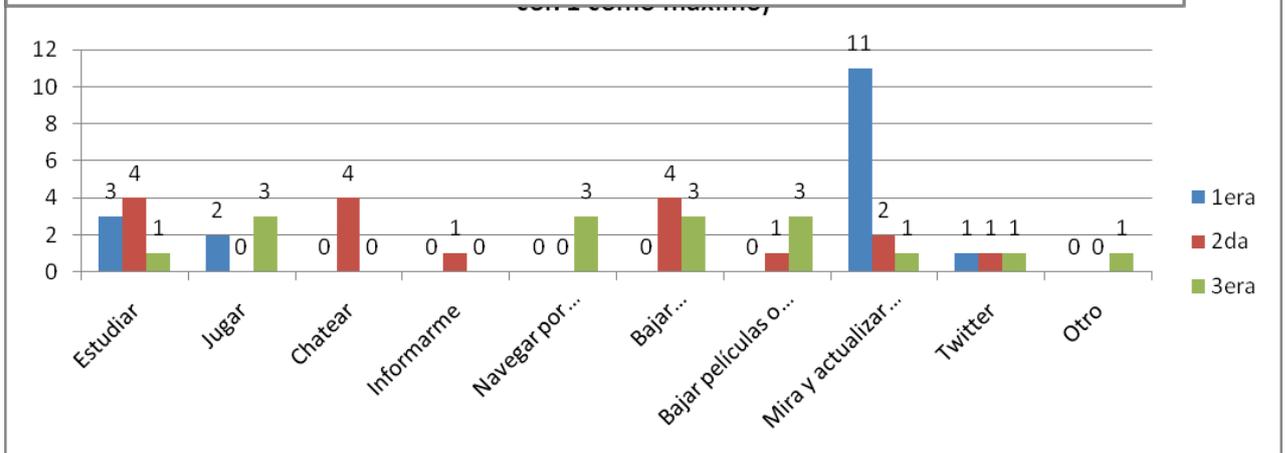
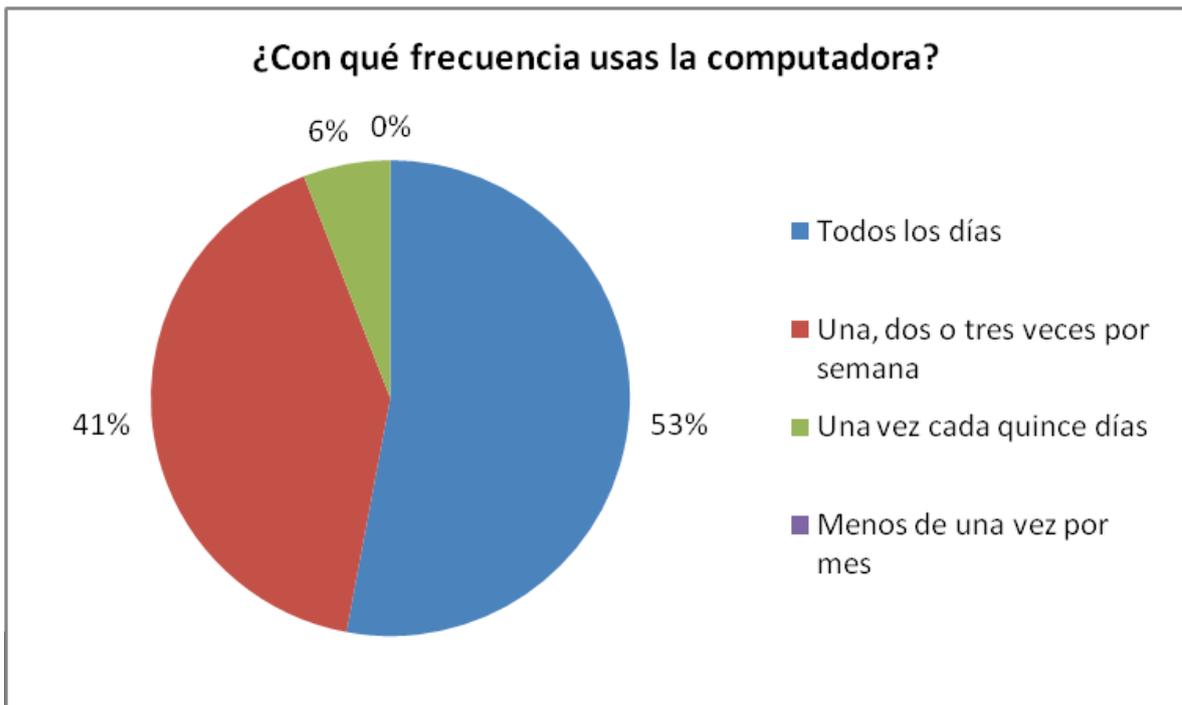
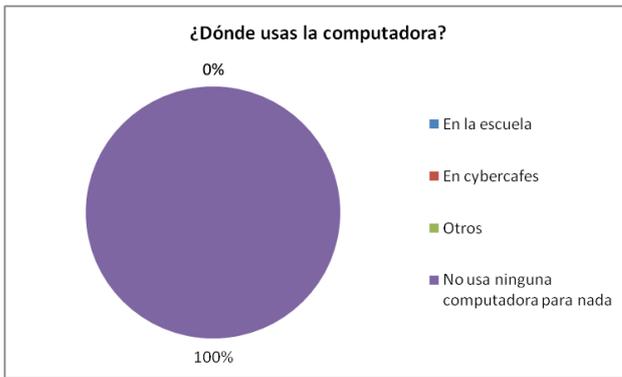


Gráfico 31 al 36.- Distribución porcentual de los jóvenes según Usos de la computadora.





Encuesta Jóvenes y consumos culturales

Escuela Normal de CABA

Realizada por el Equipo Formación de Espectadores con la supervisión de la Lic. Anahí Burkart. En septiembre 2013.

Encuestados: 2º año TM. Alcance: 23 alumnos

DATOS DE LOS ENCUESTADOS

Gráfico 1.- Distribución porcentual de los jóvenes según Sexo.

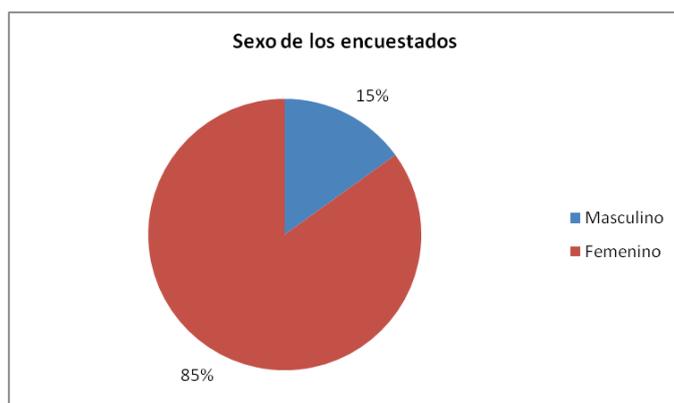


Gráfico 2.- Distribución porcentual de los jóvenes según Edad.

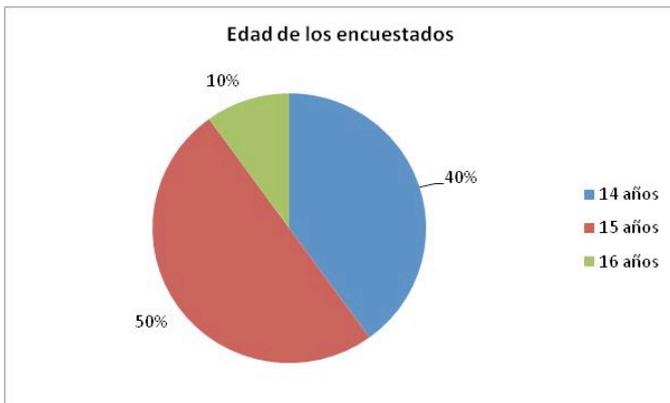


Gráfico 3.- Distribución porcentual de los jóvenes según Barrio en el que vive.

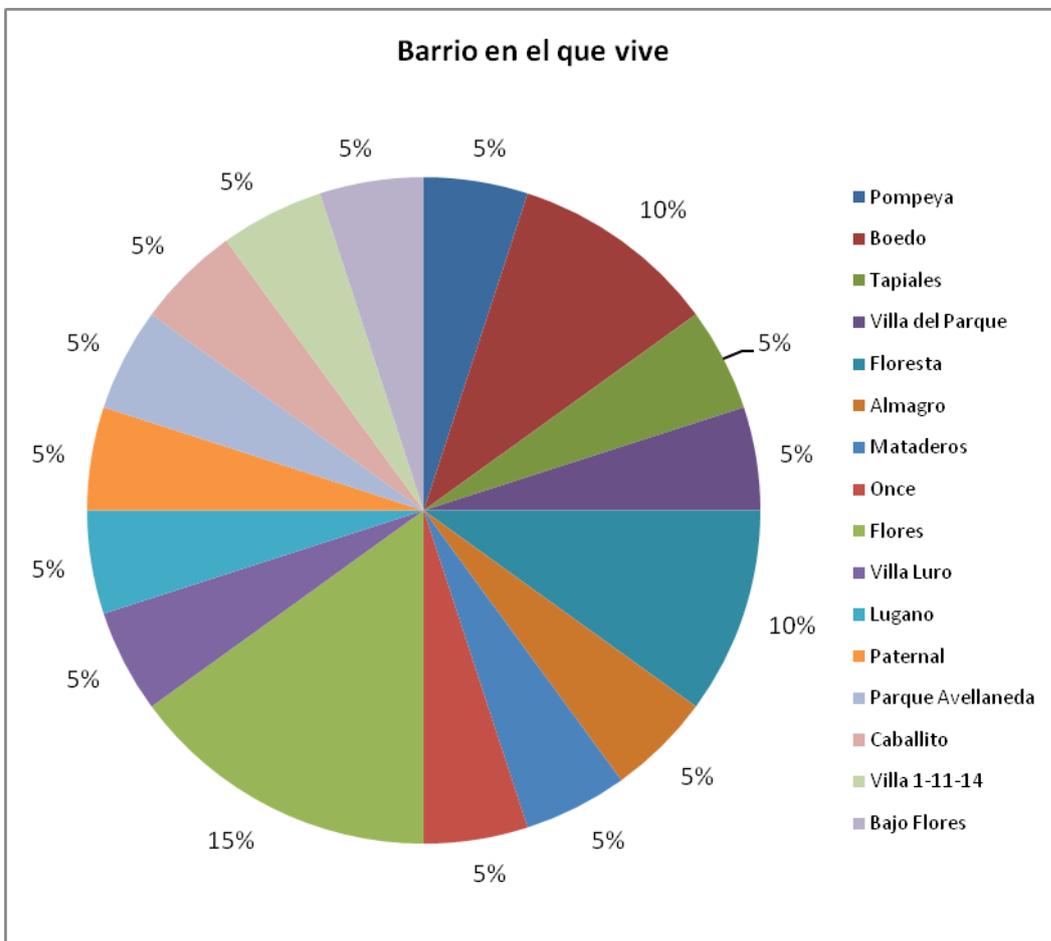


Gráfico 4.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distancia con la escuela.



Gráfico 5.- Distribución porcentual de los jóvenes según Distrito provincial o de CABA.

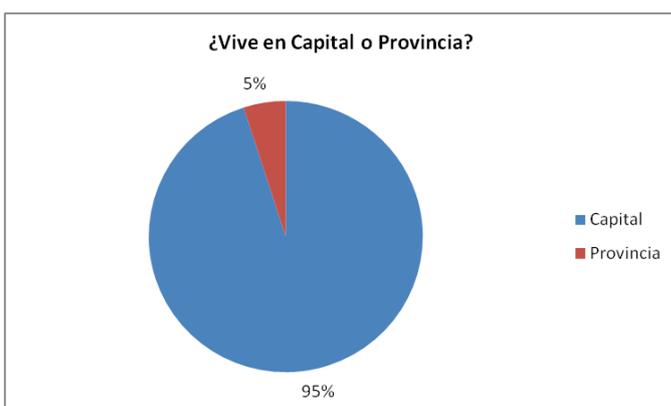


Gráfico 6.- Distribución porcentual de los jóvenes según País de nacimiento.

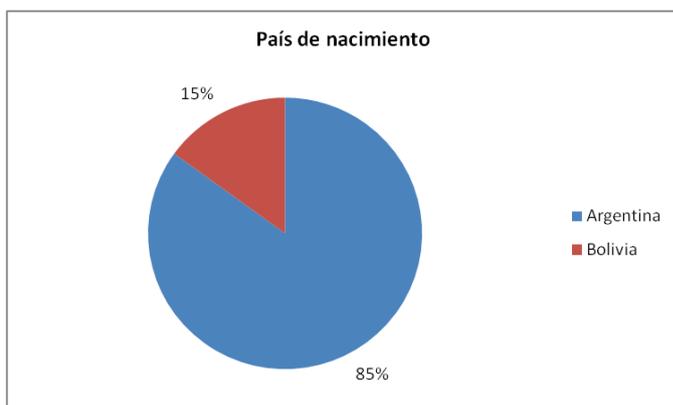


Gráfico 7 y 8.- Distribución porcentual de los jóvenes según Conformación familiar.

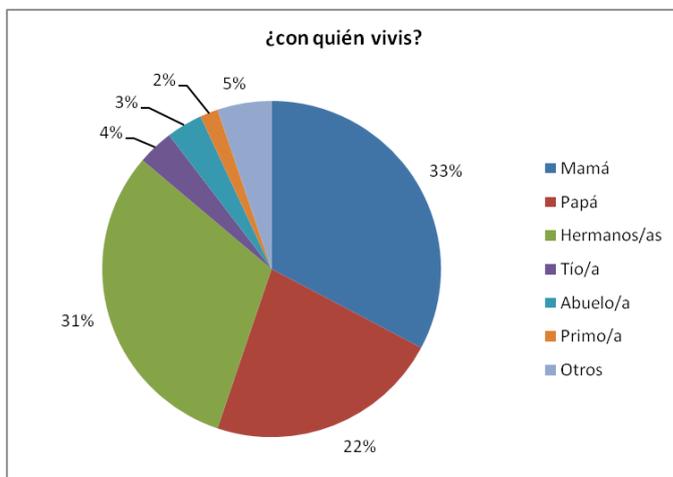


Gráfico 9 y 10.- Distribución porcentual de los jóvenes según Ingresos familiares.

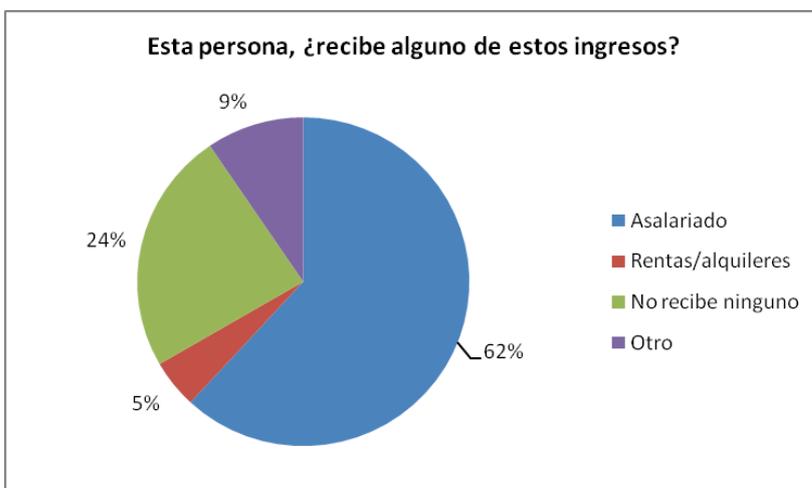
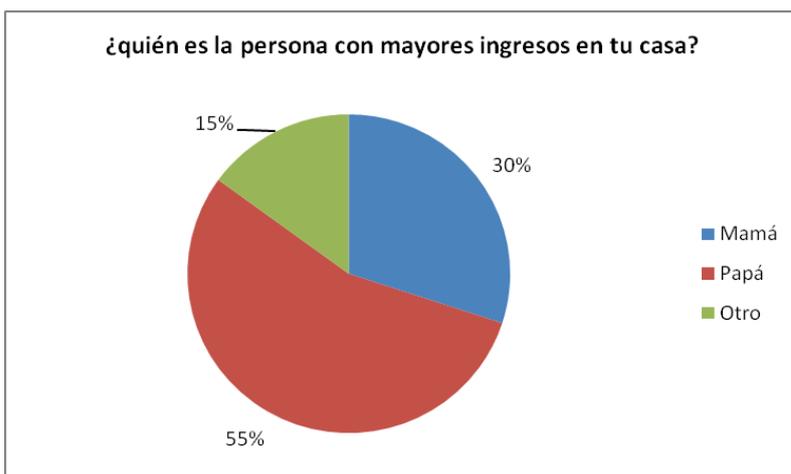


Gráfico 11.- Distribución porcentual de los jóvenes según Nivel Educativo familiar.

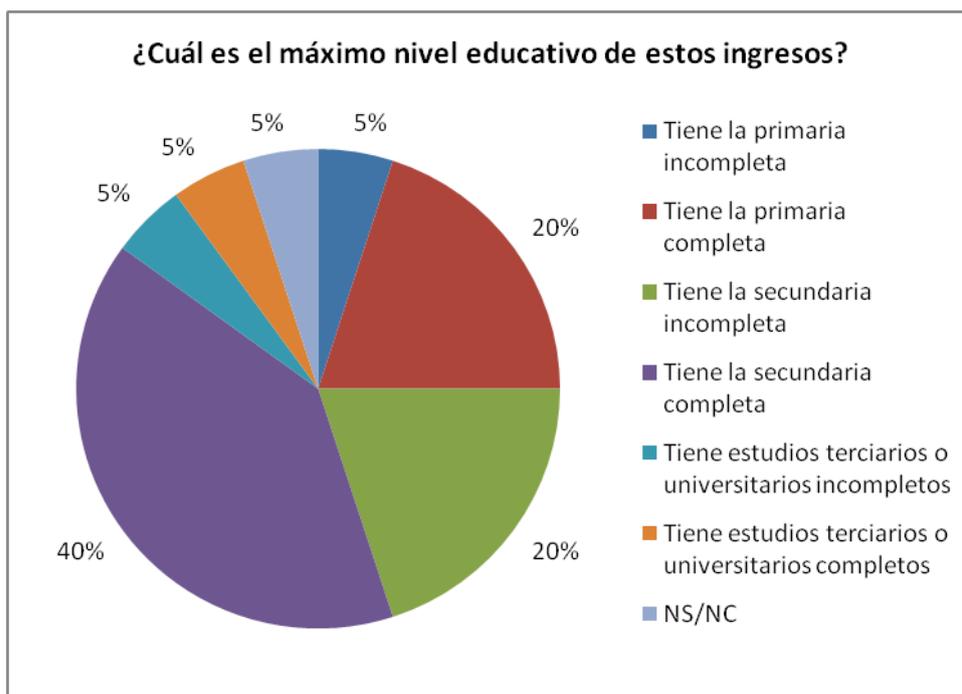
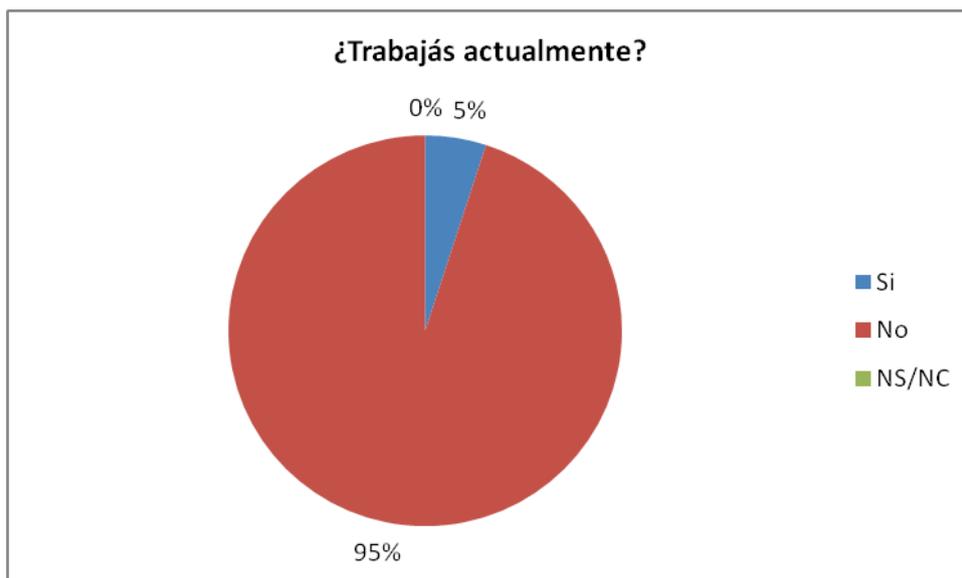
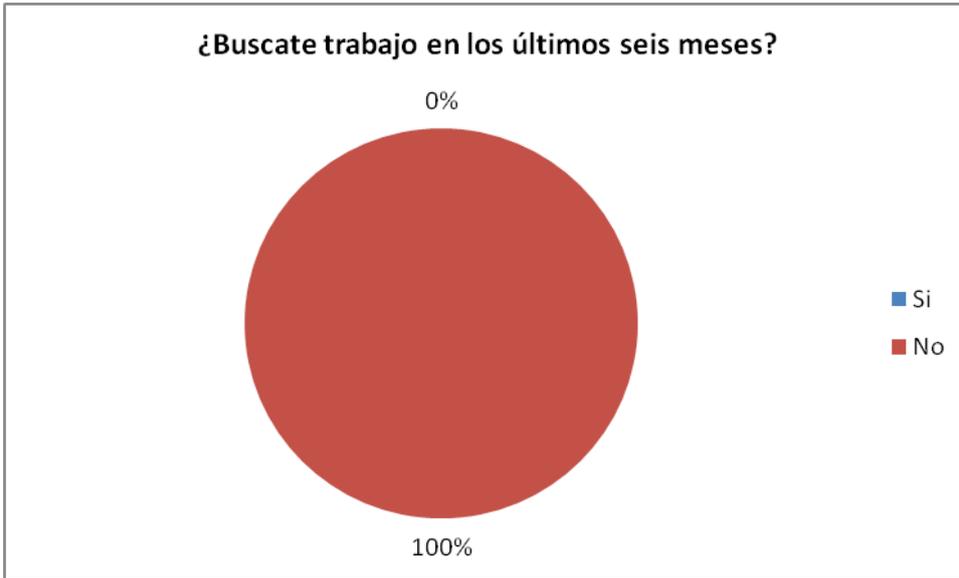


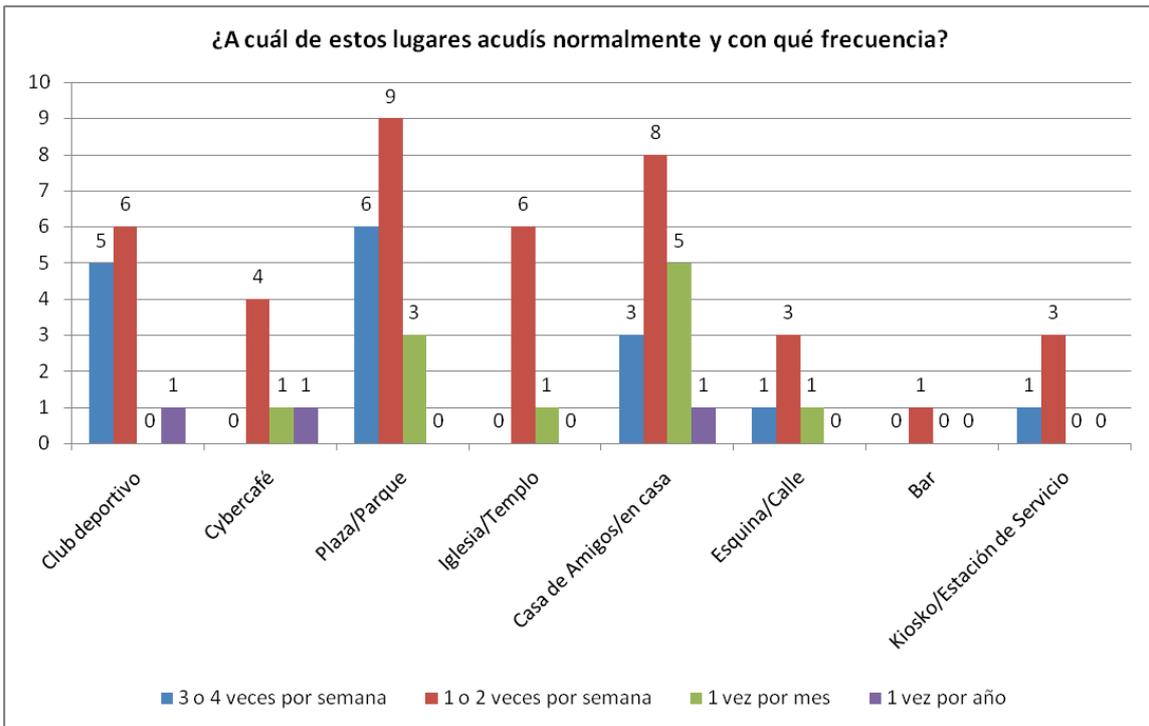
Gráfico 12 y 13.- Distribución porcentual de los jóvenes según Relación con el trabajo.





PARTICIPACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Gráfico 14, 15 y 16.- Distribución porcentual de los jóvenes según Uso del tiempo libre.



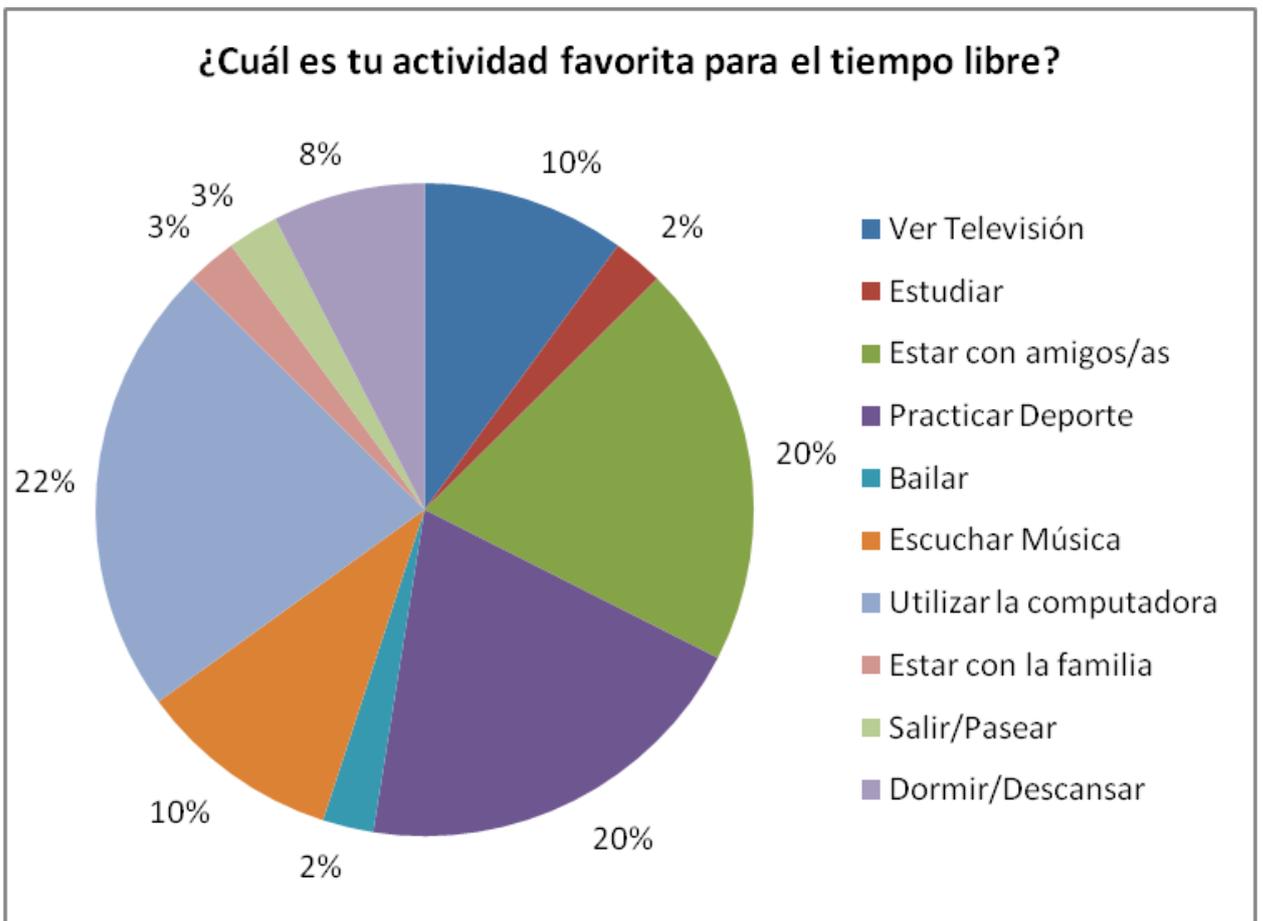
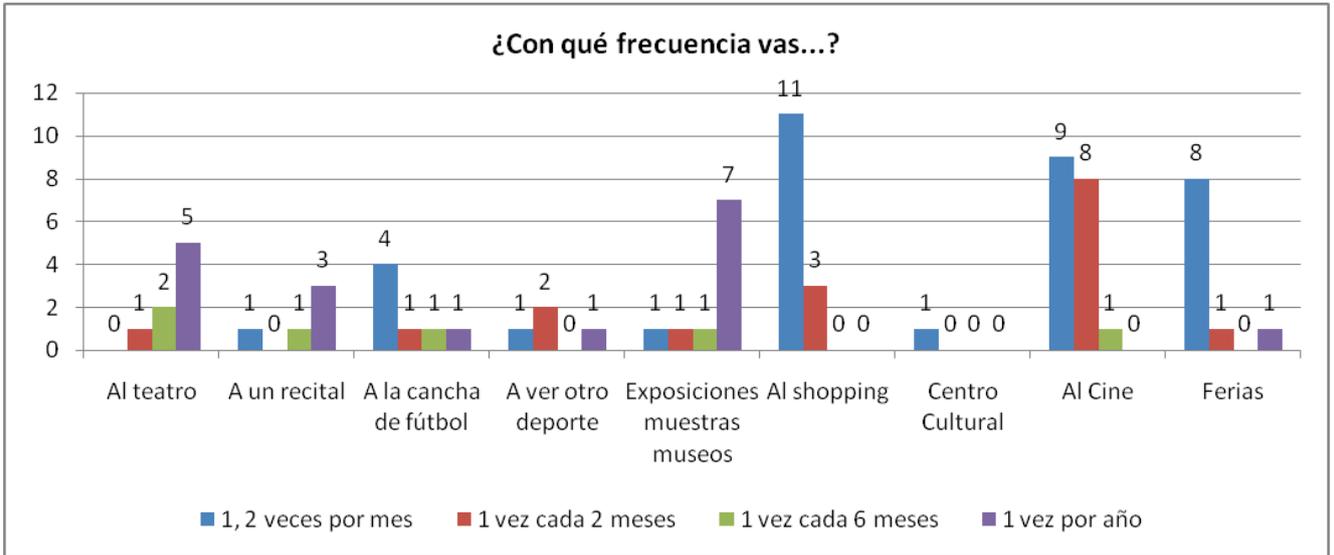
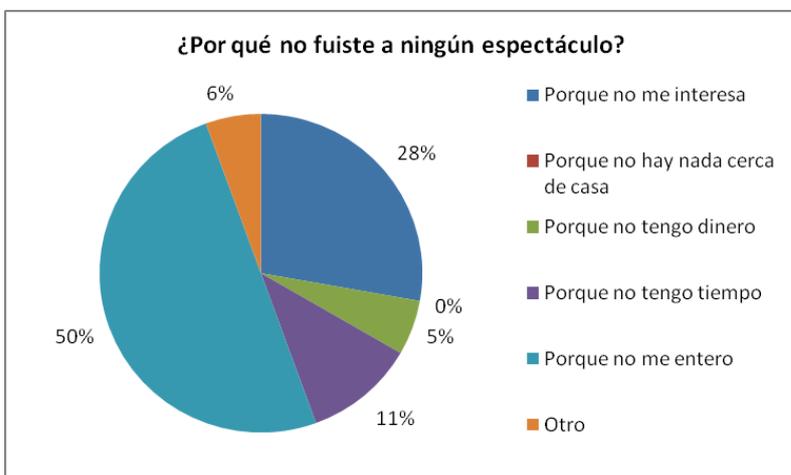
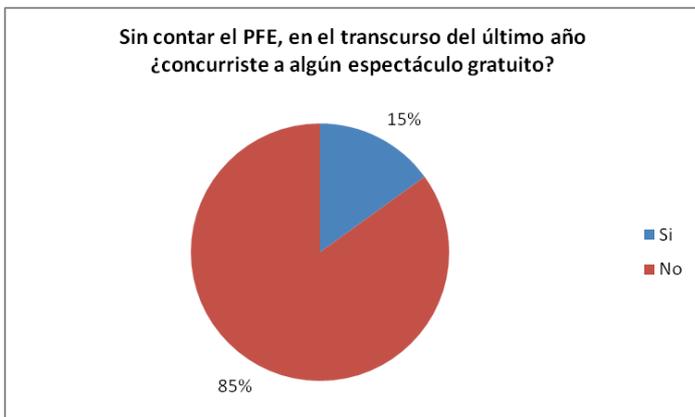
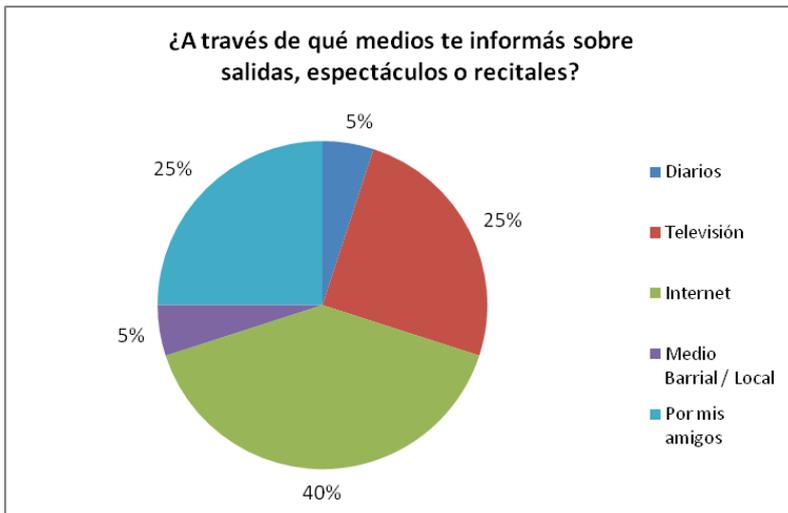


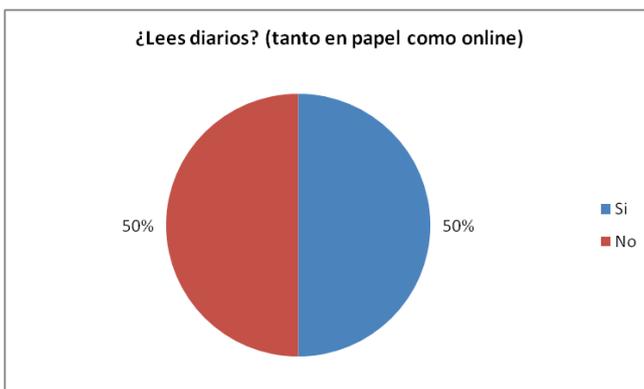
Gráfico 17, 18 y 19.- Distribución porcentual de los jóvenes según su relación con las Artes de la Ciudad.





MODOS DE INFORMARSE, CONSUMOS CULTURALES Y ACCESO A LA TECNOLOGÍA

Gráfico 20, 21, 22 y 23.- Distribución porcentual de los jóvenes según su nivel de información por los medios de comunicación.



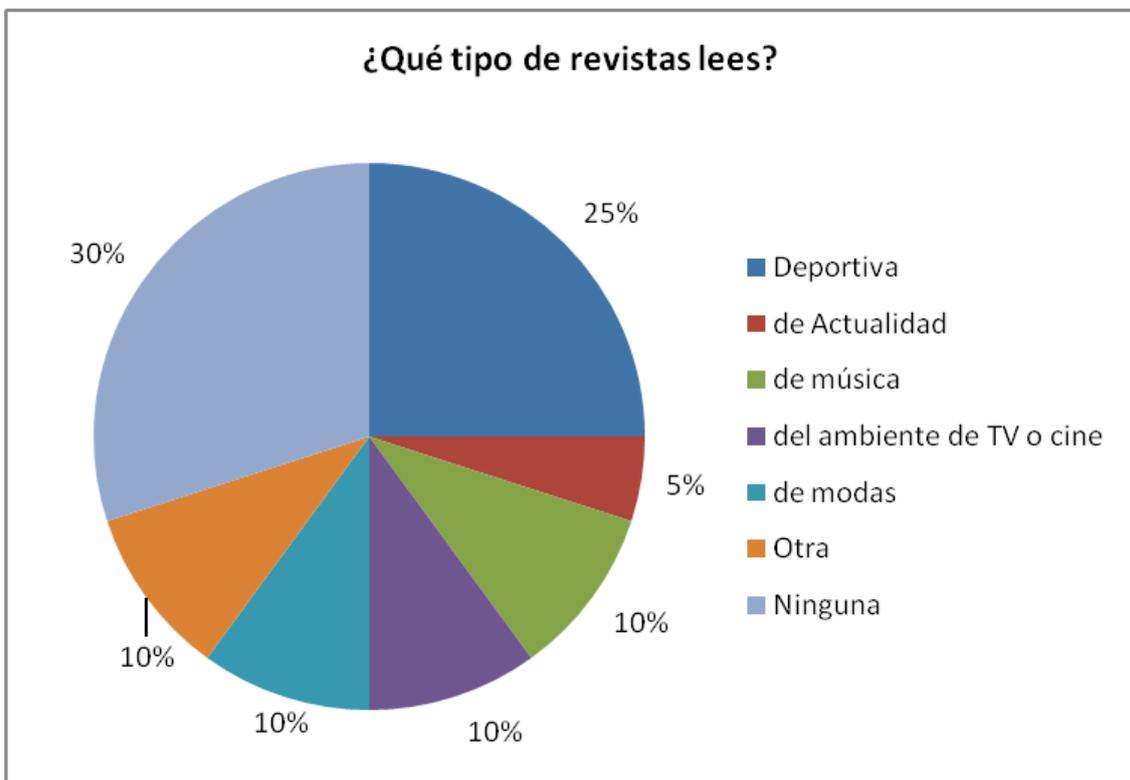
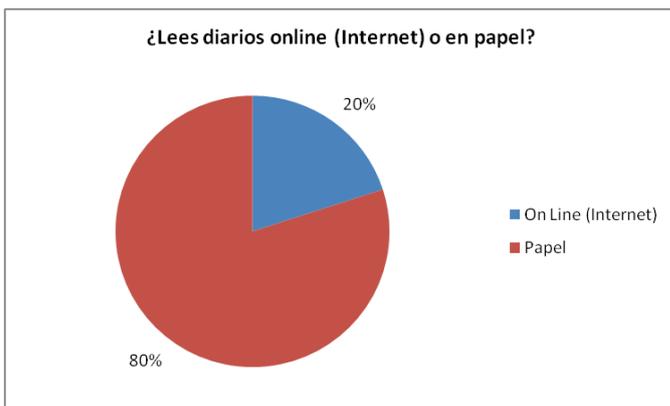
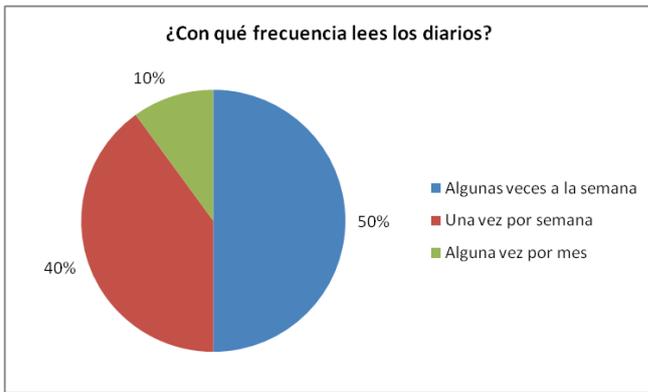


Gráfico 24.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia de lectura.

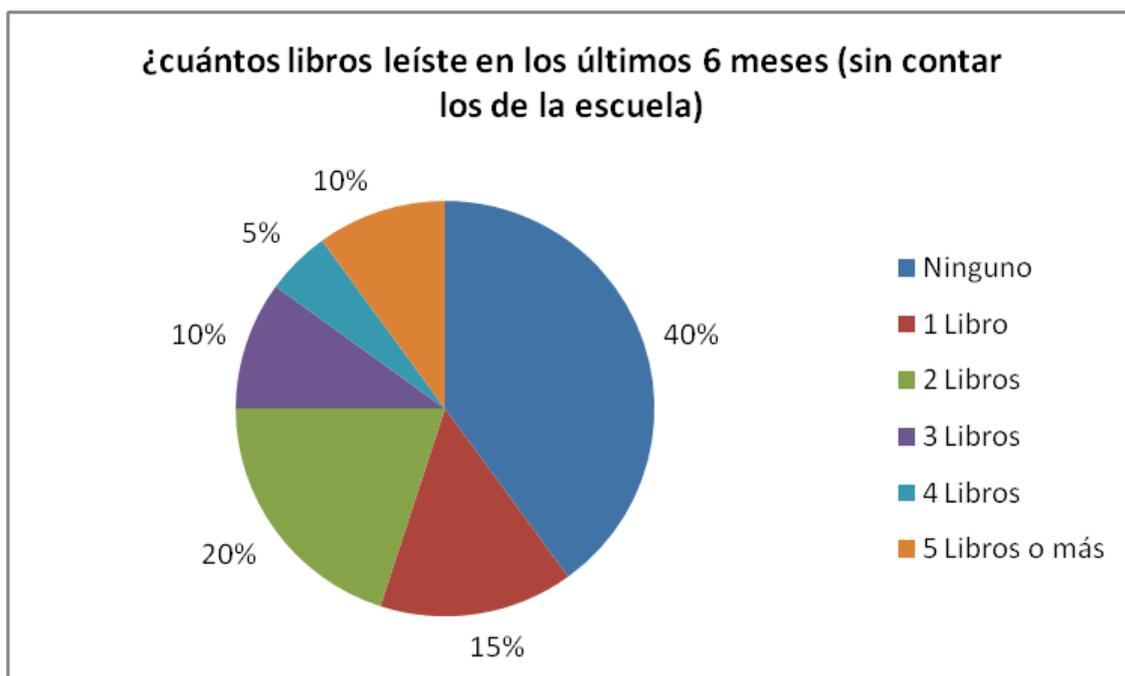


Gráfico 25.- Distribución porcentual de los jóvenes según Frecuencia frente al televisor.

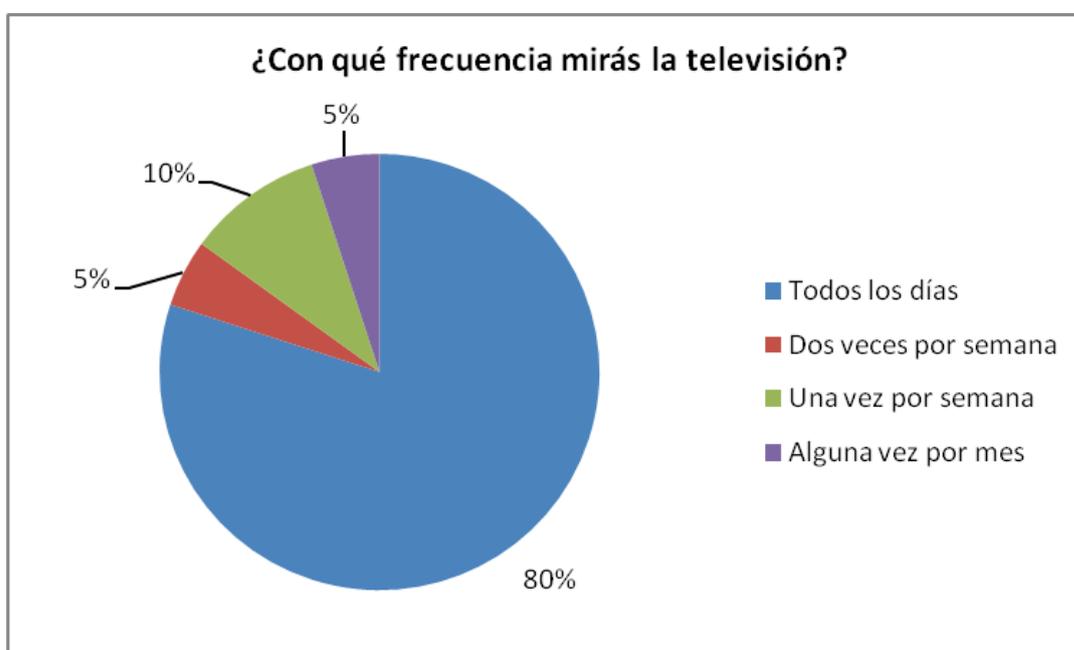


Gráfico 26.- Distribución porcentual de los jóvenes según Programas de TV favoritos.

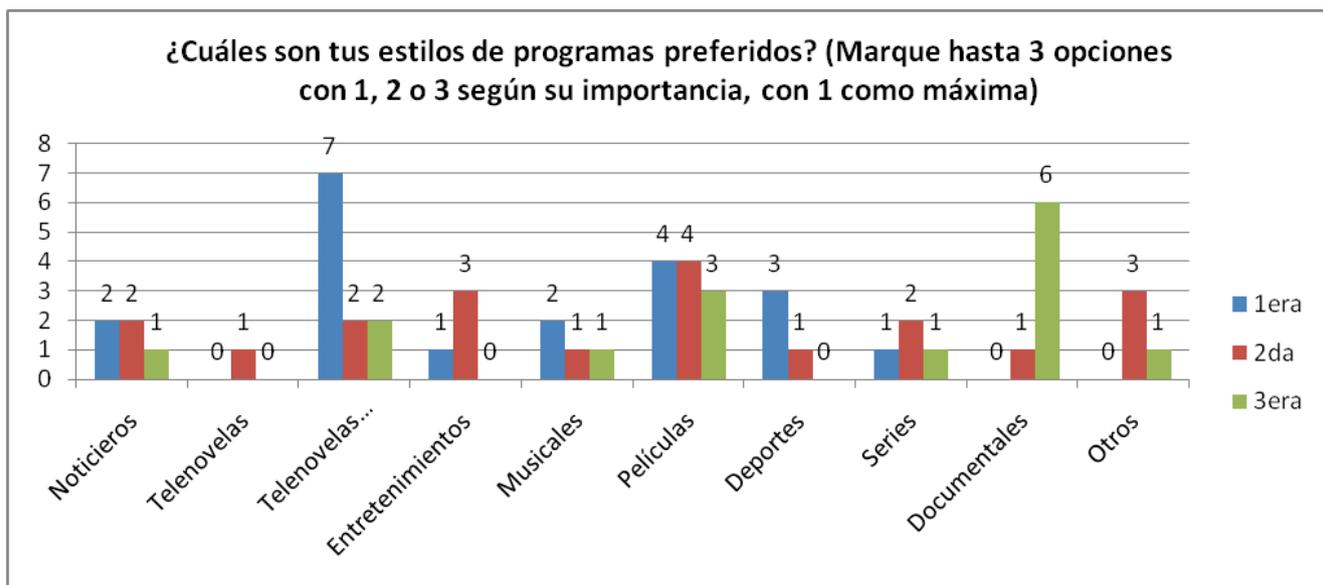
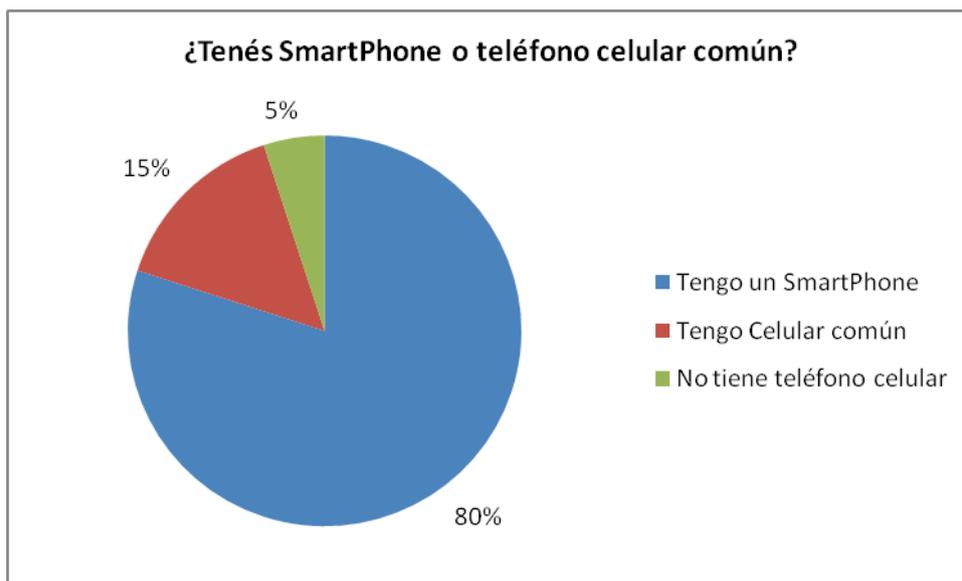


Gráfico 27 y 28.- Distribución porcentual de los jóvenes según Utilización del SmartPhone.



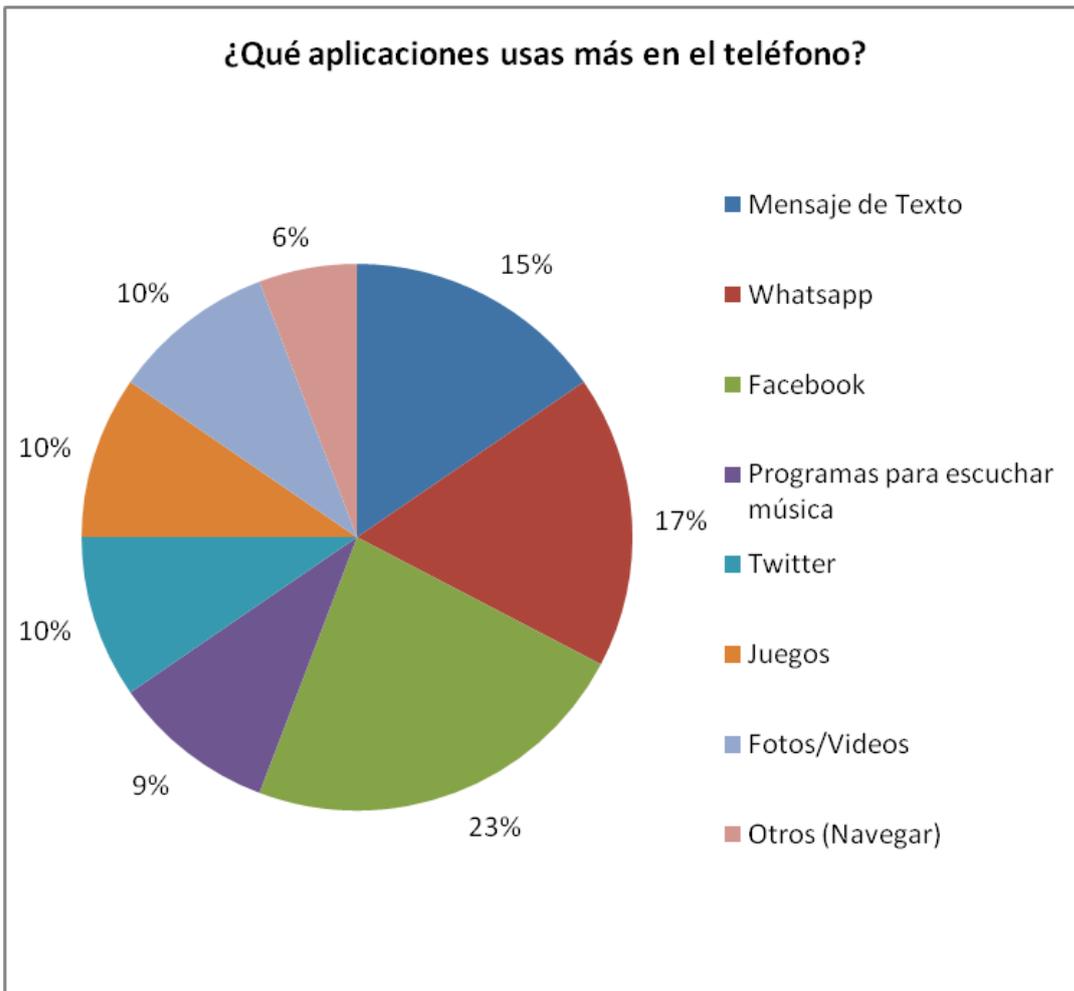


Gráfico 29.- Distribución porcentual de los jóvenes según Formas de comunicación favoritas con sus amigos.

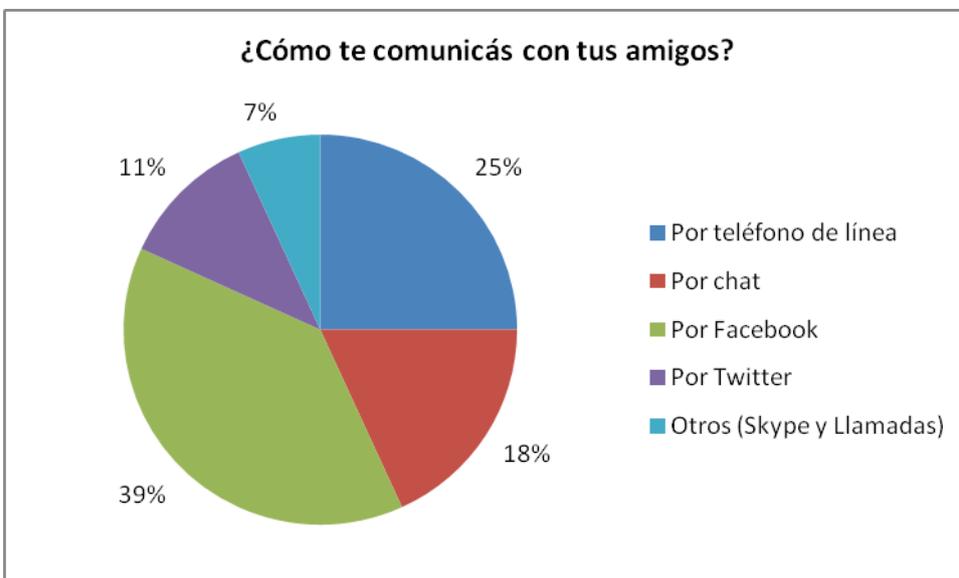
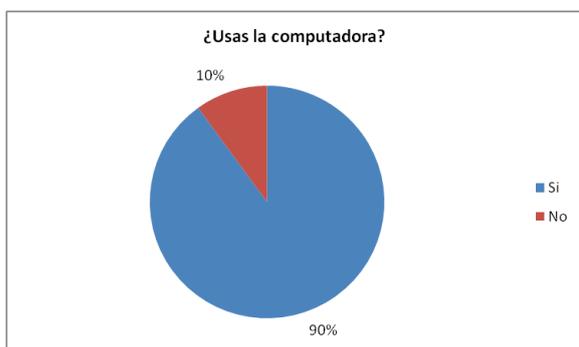
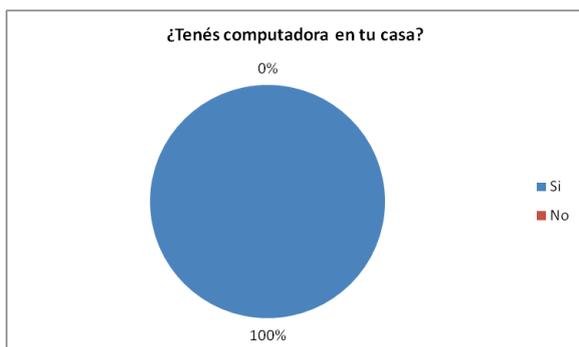
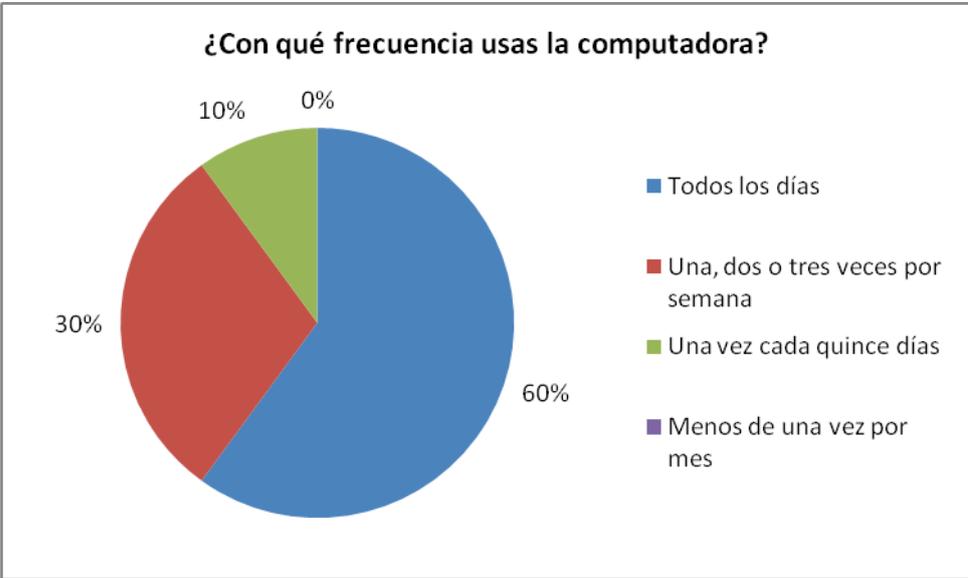
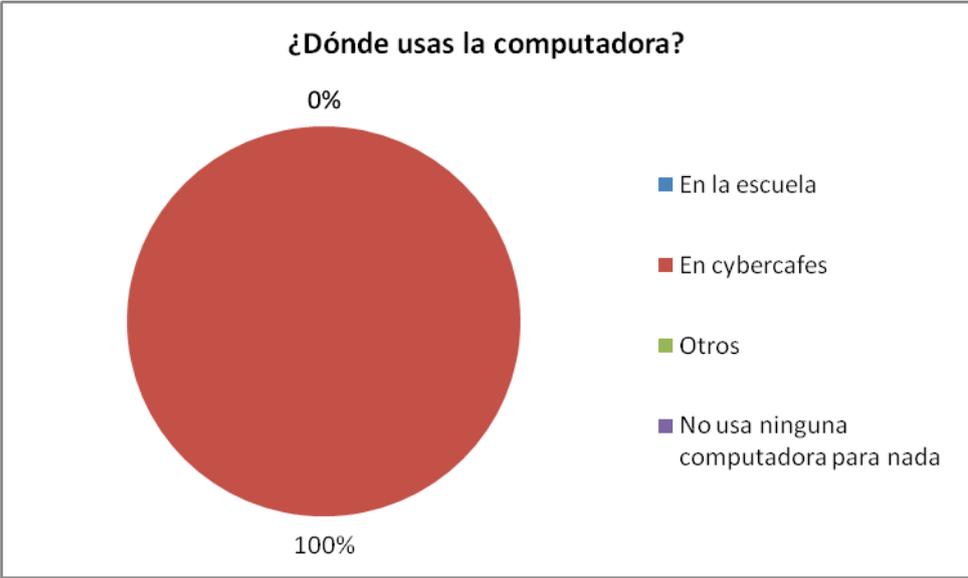
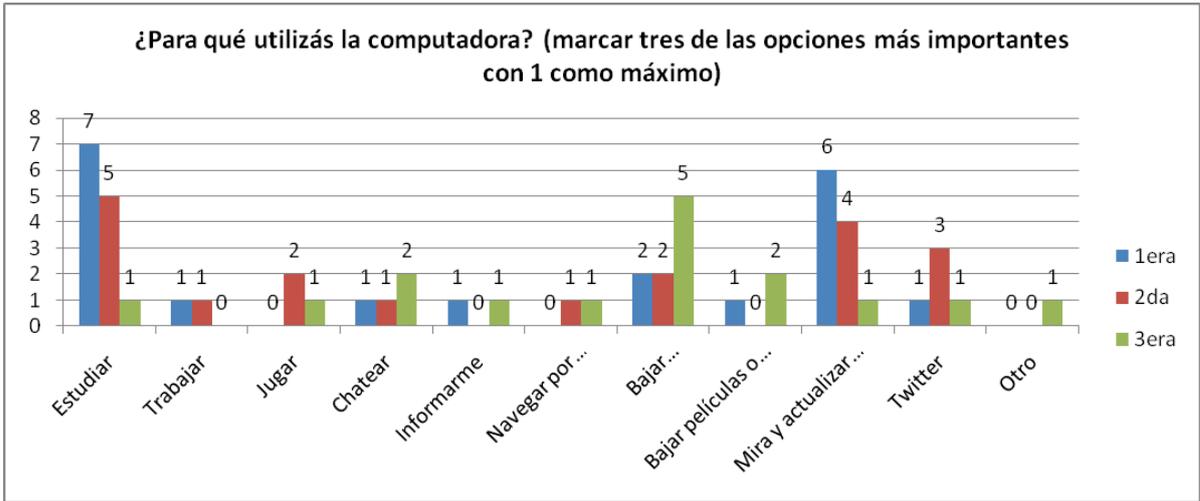


Gráfico 30 al 35.- Distribución porcentual de los jóvenes según Usos de la computadora.







Bibliografía

- Abramovich, Ana. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Paidós. 2010.
- Akoschky, Judith, Brandt, Ema y otros. *Artes y escuela*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- Albarello, Francisco. *Leer/navegar en internet. Las formas de lectura en la computadora*. La Crujía. Buenos Aires, 2011.
- Arendt, Hanna. *La crisis de la educación*. En H. Arendt (Ed.), *Entre pasado y futuro. Ocho ensayos de filosofía política*. Barcelona. Ed. Península. 1954/1996
- Aronson, Perla. *Max Weber. Educación, ciencia, universidad*. En *Pensamiento Universitario*, Año 11. Nro. 11. 2004
- Badiou, Alain. *¿Qué piensa el teatro?* En *Acontecimiento* N° 13. 1997.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. 2002. Primera edición en inglés, 2000.
- Bauman, Zygmunt. *La cultura como praxis*. Paidós, Buenos Aires, 1999. Primera edición en inglés, 1999.
- Bauman, Zygmunt. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2013. Primera edición en inglés, 2011.
- Bauman, Zygmunt. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós. Buenos Aires, 2013. Primera edición en inglés, 2012.
- Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumidores y nuevos pobres*. Gedisa. Barcelona, 2000. Primera edición en inglés, 1998.
- Benjamin, Walter. *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. El cuenco de plata, 2011. Primera edición, 1936.
- Berardi, Franco (Bifo). *Generación Post-Alfa*. Tinta Limón, Buenos Aires, 2007.
- Bergala, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona. Laertes. 2007
- Bonal, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* Paidós 1998. Pág. (edición 2011).
- Boudieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2003. Primera edición francesa, 1997.

- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid, 2012 (primera edición francesa, 1979)
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México. 1998 (Original, 1970)
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F. Siglo XXI. Cambridge. 1997.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido*. Paidós. Buenos Aires, 2004.
- De Marinis, Marco. *Semiótica del teatro*. Bompiani. Milano, 1982.
- De Marinis, Marco. *Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*. Editorial Galerna. 1997. Primera edición en italiano: 1982.
- De Marinis, Marco. *Problemas de semiótica teatral. La relación espectáculo-espectador*. En Revista Gestos. Año 1, Nro. 1. Universidad de California. USA. Abril. 1986.
- Dubet, François. *Repensar la justicia social*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2011. Original en francés, 2010.
- Durán, Ana y Jaroslavsky, Sonia. *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital*. Leviatán. Buenos Aires. 2012.
- Durán, Ana y Jaroslavsky, Sonia. *El espectador público*. En Revista *Funámbulos*. Año 12. Número 31. Buenos Aires, 2009.
- Durán, Ana y Jaroslavsky, Sonia. *El sujeto espectador*. En Revista *Funámbulos*. Año 12. Número 31. 2010.
- Durán, Ana; Laube, Natalia y Scher, Edith. *Cuesta salir de Casa*. En Revista *Funámbulos*. Año 12. Número 30. Buenos Aires. 2009.
- Durkheim, Émile. *¿Qué es la educación?* Textos seleccionados por Rafael Ávila. Editorial Nueva América. Bogotá, 1988.
- Durkheim, Emile. *La educación moral*. Editorial Losada, Buenos Aires. 1997 (Primera edición en francés 1925)
- Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comp.) *Educación la mirada*. FLACSO. Buenos Aires, 2006.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona. 1981. Edición en italiano: 1979. edición en inglés, 2008.
- Eisner, Elliot W. *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós, 1995. Primera edición en inglés, 1972.

- Eisner, Elliot. *La escuela que necesitamos*. Amorortu. Buenos Aires, 2002. Primera edición en inglés 1998.
- Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE, México. 1993.
- Féral, Josette. *Acercas de la teatralidad*. Editorial Nueva Generación. Buenos Aires. 2003.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Buenos Aires. Siglo XXI. 2002. Primera edición: 1975.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI. 2002. Primera edición en francés: 1976.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI. 1990.
- García Canclini, Néstor. ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? En www.estudiosvisuales.net. Revista. Número 7. Retóricas de la Resistencia. Enero 2010. CENDEAC. http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/02_canclini.pdf
- García Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa. Barcelona 2004.
- García Canclini, Néstor. *Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*. Nueva Sociedad N° 71, 1984. pp. 69-78.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo. México. 1995.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas*. Buenos Aires, Paidós, 2008. Primera edición, 1990.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples*. Paidós. Buenos Aires, 2008.
- Gramsci, Antonio. *Literatura y cultura popular*. Cuadernos de cultura revolucionaria. Buenos Aires, 1974.
- Hudson, Juan Pablo; Sodo, Juan Manuel. *La subjetividad mediática en clase*. En *La Trama de la Comunicación*. Volumen 12. UNR Editora, Rosario, 2007.
- Hunter, Ian. *Repensar la escuela*. Ediciones Pomares-Corregidor. Barcelona 1998. Primera edición en inglés, 1994.
- Illouz, Eva. *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires. Katz. 2007.
- Jiménez López, Lucina. *Teatro y públicos: El lado oscuro de la sala*. Escenología, México D.F., 2000.

- Margulis, Mario (editor). *La juventud es más que una palabra*. Biblos. 2008. Primera edición: 1996.
- Margulis, Mario y otros. *Juventud, cultura y sexualidad*. Biblos. 2003.
- Margulis, Mario; Urresti, Marcelo; Lewin, Hugo y otros. *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*. Biblos. 2007.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; Piovani, Juan Ignacio. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé. Buenos Aires. 2007.
- McLaren, P. *La escuela como performance ritual*. México, Siglo XXI. 1996
- Mead, Margaret. *Cultura y Compromiso*, Barcelona. Gedisa. 1970. Primera edición: 1997.
- Najmanovich, Denise. *Educación y aprender: escenarios y paradigmas*. En *Propuesta Educativa*, Año 18, 1ro de noviembre 2009. FLACSO Argentina.
- Noel, Gabriel. *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado, IDES/UNGS, Buenos Aires. 2007
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. (nueva edición revisada y ampliada), Paidós. Barcelona. 2003. Primera edición en francés: 1996.
- Peirone, Fernando. *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires. FCE. 2012.
- Popkewitz, Thomas. *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Revista de Educación, número 305. 1994.
- Programa Formación de Espectadores (Ministerio de Educación G.C.B.A.) *Ojos al Mundo Teatro. Jóvenes críticos en el VII FIBA*. Publicación del VII FIBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011.
- Ranciere, Jacques. *El espectador emancipado*. Bordes Manantial. Buenos Aires, 2010.
- Ranciere, Jacques. *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2007. Primera edición en francés: 1987.
- Rodríguez, Pablo. seminario SMyE, clase 8, FLACSO, 2014. Pp. 3.
- Sibilia, Paula. *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. México, 2008.
- Southwell, Myriam. *Entre generaciones*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, 2012.

- Taberner Guasp, José. *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*, Tecnos, Madrid. 1999.
- Tedesco, Juan Carlos. “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis del trabajo”. *Propuesta Educativa* Año III - N° 109. 2003
- Teixeira Cohelo. *Diccionario de Política Cultural*. Gedisa. Barcelona, 2009. Primera edición en Sao Pablo, 2004.
- Tenti Fanfani, Eduardo (comp.) *Educación Media para todos*. Fundación OSDE 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2007.
- Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. FLACSO. Santa Fe. 2011.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.) *La escuela media en debate*. Manantial/FLACSO. Buenos Aires, 2008.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. *La educación de las elites*. Paidós. Buenos Aires, 2008.
- Tiramonti, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação y Sociedade*, Vol. 2. Nro. 92. 2005
- Ubersfeld, Anne. *El teatro y el espectador*. En Picadero N° 2. Año 2001. Instituto Nacional del Teatro.
- Ubersfeld, Anne. *La escuela del espectador*. Asociación de Directores de Escena de España. Madrid, 1996. Edición francesa: 1981.
- Urresti, Marcelo. *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires. Unicef. 2000. p. 11-78.
- Urresti, Marcelo. *El público*. En Revista *Funámbulos*. Año 12. Número 31. 2010.
- Valle, Agustín. *Sólo las cosas*. Buenos Aires. Ensayos en vivo. 2010.
- Viñao, A. (2006). *El libro de texto y las disciplinas escolares; Una mirada sus orígenes*. En: Escolano, A. (ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ediciones Morata, Madrid. 2002.

Virilio, Paul. *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires. Manantial. 1996. Primera edición: Francia, 1993.

Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria. *Formación de las elites*. Manantial Flacso. Buenos Aires, 2012.